أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

إعداد

إيمان محمد سحتوت

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية
مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها

كلية الدراسات التربوية العليا

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

2009

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التفويض

أنا إيمان محمد سحتوت

أفوض جامعة عمان العربية للدراسات العليا بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: إيمان محمد سحتوت

التوقيع:

التاريخ: ١٠/١١/٢٠٠٩م

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها " **أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**".

وأجيزت بتاريخ ٢٠٠٩/٩/١٦.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	.....	رئيسًا
الدكتور ناصر المخزومي	.....	عضوًا
الأستاذ الدكتور أمين الكخن	.....	عضوًا
الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر	.....	عضوًا ومشرفًا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والتقدير

أحمد الله وأشكره، أما وقد انتهيت من إعداد هذه الأطروحة فلا يسعني إلاَ أن أتقدم إلـــى نبراس القلم، وقداسة الكلمة التي تمطر عرش القلوب، الأحاسيس الملائكية...إلى الرجل الرمز، فارس المعاني الأسطورية المحفورة في أفئدة الكتب والعلماء...إلى وطن المعرفة المعلقة بألسنة الأيام لتبقى فينا نهرًا ونورًا في دروب التائهين والعاشقين الخلود...إلى عبق الريحان، المـــذاب في وجوه براءة الأطفال، التي سقاها داخلي لأجد الأبوة العاشقة لكل ابتساماتنا...إلى السيف في تاريخ تعرف بالسيوف رجاله.....الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر.

إلى سراج هذا الزمن الذي نولد فيه من جديد بين يديه تطلع الشمس، وتحـــارب الكرامـــة المسورة بطبعه القرآني العربي المجيد، له تعقد جلسة العصافير حبًا، والرجال حاجة، والبحـــر تعلُمًا لسجية عطاءٍ لكل المعاني...إلى الرجل الذي إن حلَ قفرًا أزهر، وإن تفيأ ظـــلاً أمطـــر، أهزوجة النغم الراحلة حيث وطن النخيل، والقلم، والبنادق.....الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي.

صاحب اليد الندية، ونبع المعرفة والأحرف الساجدة في المعابد.....الأستاذ الدكتور أمين الكخن.

عبق الطيون، وهمسات الصفحات الممتدة في عقولنا وسهر الدم الحر فينا، ذاكرة المروءة، وإكليل في متاحف الرجال، ومذاق الفناجين الدكتور..... ناصر المخزومي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإهــداء

إلى من آمن بالله ودعا لتوفيقي، وزرع في طريقي معاني الجد والحياة، وكــان قنــديلاً أضاء ليالي العطاء في حياتي، وجعل من نفسي أحرفًا من نور ... والدي العزيز.

إلى ينابيع الحنان وقبلة الوجد والوجدان الحضن الدافئ، وريحانة الجنة مــذاق الحيــاة الأحلى ... أنت يا والدتي.

إلى ينابيع الخير والحنان في هذا الكون ... عائلتي

إلى قمران العمر، والحب الأزلي المحفور بالشرايين عنــاوين الحيــاة الطالعــة منهــا الشمس، والنظر الخالد بين الجفون والأهداب ولداي فلذات كبدي... عاصم ويوسف.

إلى حدائق النرجس وطهر القلوب، والابتسامات الخجلى المذابة فــي بــراءة الأطفــال والأمومة الساجدة في المعابد داخل قلبي، والصوت العذب الذي يأتي مع حروف ماما، زهرات حياتي... ميامي وألفت وميرفت ووهاد وميادة ورفيف وأسيمة.

إلى طرب الأسماء فراشات الربيع النائمة فوق الــشمس وبيــادر الإحــساس الصادقة أحفادي الصغار... إيمان، ورزان وشهد، وصــالح، وتــولين، ويوســف، وجنى.

إلى محبي اللغة العربية، الغيارى على لغة القرآن الكريم.

إلى هؤلاء جميعًا أهدي ثمرة جهدي المتواضع

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
تفويض الجامعة	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الشكر والتقدير	د
الإهداء	هـ
المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
قائمة الأشكال	ي
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الانجليزية	م
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	**1-15**
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	11
عناصر مشكلة الدراسة	11
فرضيات الدراسة	12
التعريفات الإجرائية	13
أهمية الدراسة	14
محددات الدراسة	15
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**16-79**
أولاً: الإطار النظري	16
مفهوم التحدث	16
مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها	23
أسباب ضعف الطلبة في القدرة على التحدث	29
مفهوم الكتابة	34
مهارات الكتابة	36
أسباب ضعف الطلبة في الكتابة	40
العلاقة بين التحدث والكتابة	44
استراتيجية الكتابة التشاركية	55
أنواع الكتابة التشاركية	59
مزايا استراتيجية الكتابة التشاركية	59
دور المعلم في تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية	61
نماذج تنظيم الكتابة التشاركية	62
أنواع المجموعات التشاركية	63
أنواع استراتيجيات الكتابة التشاركية	64
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	**66-80**
- المجال الأول: الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث	66

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- المجال الثاني: الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة	70
- المجال الثالث: الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة معاً	75
التعقيب على الدراسات	78
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	**80-110**
أفراد الدراسة	80
أدوات الدراسة	85
اختبار التحدث	85
تطبيق اختبار التحدث	89
تصحيح الأداء في التحدث	90
اختبار الكتابة	94
تصحيح الأداء في الكتابة	99
إجراءات تنفيذ الاستراتيجية	104
إجراءات إعداد الأطروحة وتنفيذها	106
متغيرات الدراسة	108
تصميم الدراسة	109
المعالجات الإحصائية	110
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	**111-117**
نتائج السؤال الأول	111
نتائج السؤال الثاني	113
نتائج السؤال الثالث	116
نتائج السؤال الرابع	117
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	**123-137**
أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول	123
ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني	127
ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث	128
رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع	132
التوصيات والمقترحات	**136**
أولاً: المراجع العربية	137
ثانياً: المراجع الأجنبية	144
الملاحق	156

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
(1)	توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس وطريقة التدريس	80
(2)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات التحدث القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس	81
(3)	تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات التحدث القبلي	82
(4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس	83
(5)	تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات الكتابة القبل	84
(6)	معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار موضوع التحدث	89
(7)	معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الكتابة	98
(8)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات التحدث البعدي	112
(9)	نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على مجالات اختبار مهارات التحدث تبعاً لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما	114
(10)	تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والاستراتيجية والتفاعل بينهما على اختبار مهارات التحدث البعدي وفقاً لمتغيري الاستراتيجية والجنس	115
(11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة البعدي وفقا لمتغيري الطريقة والجنس	116
(12)	تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على مجالات اختبار مهارات الكتابة البعدي	118
(13)	تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والاستراتيجية والتفاعل بينهما على اختبار مهارات الكتابة البعدي وفقاً لمتغيري الاستراتيجية والجنس	119

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الملاحق

الملحق	المحتوى	الصفحة
الملحق (1)	مهارات التحدث بصورتها النهائية	156
الملحق (2)	مهارات الكتابة بصورتها النهائية	157
الملحق (3)	قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة	158
الملحق (4)	كتاب وزارة التربية والتعليم	159
الملحق (5)	دليل المعلم لتنفيذ الاستراتيجية	160
الملحق (6)	المذكرات الدراسية	177
الملحق (7)	اختبار التحدث	190
الملحق (8)	اختبار الكتابة	194
الملحق (9)	مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها	195
الملحق (10)	مهارات الكتابة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها	196
الملحق (11)	جدول مواصفات اختبار التحدث النهائي	197
الملحق (12)	جدول مواصفات اختبار الكتابة النهائي	198

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

قائمة الأشكال

الملحق	المحتوى	الصفحة
شكل (1)	رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في "اختيار المفردات"	120
شكل (2)	رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في"بناء التراكيب"	120
شكل (3)	رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في "بناء الفقرة"	121
شكل (4)	رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في "بناء النص"	121
شكل (5)	رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في كتابة مهارات الكتابة ككل	122

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

إعداد

إيمان محمد سحتوت

بإشراف

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟
- هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ؟
- ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية ؟
- هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تكون أفراد الدراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي موزعة على أربع شعب، شعبتين للذكور وشعبتتن للإناث، وبواقع (15) طالبًا/طالبة لكل شعبة، يدرسون في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد التعليمية الأولى للفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008 ، حيث اختيرت المدرسة بطريقة قصدية.

وبعد تطبيق الاستراتيجية اختبر الطلبة شفويًا وكتابيًا، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الطريقة في جميع مهارات التحدث، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس في جميع المهارات باستثناء (مهارة العرض) وكانت الفروق فيها لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات الفرعية للتحدث.

وفيما يتعلق بمهارات الكتابة؛ أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الطريقة في جميع مهارات الكتابة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجنس في جميع المهارات الكتابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس وفي جميع المهارات الكتابية، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ولاختبار فرضيات الدراسة تمَ استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين الثنائي والمتعدد.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

م

"The Effect of Collaborative Writing Strategy on Developing Speaking and Writing Skills of the Basic Stage Students in Jordan"

Prepared by
Eman Moh'd Sa'tout

Supervid by
Prof . Dr . Hamdan Ali Nussr

ABSTRACT

The current study aimed at exploring the effect of collaborative writing Strategy in developing speaking and writing Skills in Arabic Language for Basic Stage students in Jordan, through answering the following questions:

1) What is the effect of using Collaborative Writing Strategy in developing the speaking skill for Basic Stage students in Jordan in comparison with the normal method?
2) Is there any interaction between Collaborative Writing Strategy and gender in developing the speaking skills for Basic Stage students in Jordan?
3) What is the effect of using Collaborative Writing Strategy in developing the writing skills for Basic Stage students in Jordan in comparison with the normal method?
4) Is there any interaction between Collaborative Writing Strategy and gender in developing the writing skills for Basic Stage students in Jordan?

The Sample of this study consisted of (60) male and female students in 9th Grade at King Abdullah the Second Excellence Schools in Irbid Second Educational Directorate. Four classes were chosen randomly and assigned to experimental group and control group for males as well as experimental and control group for females. Each group studied through Collaborative Writing Strategy while the control group studied through the traditional method during the second semester of 2008/2009.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

After applying the strategy, the students were tested orally and in writing. Afterwards statistical measures were applied to conclude that there are significant statistical differences due to the effect of the method in all speaking skills for the favor of the experimental group and there were no significant differences due to gender in all fields expect for the demonstration skill. Moreover, the differences were in favor of the males. The study concluded that there were no significant statistical differences due to the effect of the interaction between the method and gender in all sub speaking skills.

With regard to writing skills, there are significant statistical differences due to the effect of the method in all writing skills in the favor of the experimental group and there were no significant differences due to gender variable in all writing skills and there is significant difference due to the interaction between the method and gender in all fields for the favor of females.

To test the hypotheses of the study, standard deviations, means and variance were calculated.

In view of the results of this study, the researcher made some recommendations.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الاول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين محاولات جادة للتعاون وتنفيذ المشاريع المشتركة في مجالات العلوم والاقتصاد والتكنولوجيا، وأصبحت القدرة على الدخول في مشاريع مشتركة سواءً أكانت على المستوى المحلي، و القومي، و العالمي أساسًا للتنمية والتطور. من هنا سعت النظم التربوية لإكساب الطلبة على اختلاف مستوياتهم مهارات الاتصال والتفكير وكفاياتها، وإكسابهم المهارات الحياتية من خلال أساليب التعلم القائمة على التعاون، والتشارك حيث أصبحت هذه الجوانب من أهداف التربية المعاصرة بشكل عام.

وتعدُ الكتابة من مهارات اللغة الأساسية؛ وهي عمليات ذهنية أدائية مركبة، يتم اكتسابها عبر مواقف التعليم اللغوي والمواقف الحياتية، التي تؤكد المنحى التكاملي بسبب تشعب مهارات الكتابة وتنوعها، إلى جانب أنها تستند في إتقانها إلى مدخل العمليات Processes Approach الذي يتمثل في أن إنتاج الكتابة يستدعي عمليات التخطيط، والبناء، والمراجعة ، لذا كانت الكتابة ولم تزل موضع العناية والاهتمام؛ فهي أداة لنقل الثقافة والمعرفة، ووسيلة الفرد في نموه الاجتماعي والثقافي واللغوي (شحاتة، 1992؛ الزيات، 1998 ؛O'Marshal , 1998).

وفي إطار الحديث عن الكتابة يرى توبنج (Topping, 2001) أن الكتابة في طبيعتها عملية معقدة تتطلب مستلزمات لاستخدامها بشكل فاعل، ومن هذه المستلزمات توليد الأفكار، وتنظيمها، وكتابة الخطوط العريضة، والتحرير، وتقدير ميول القارئ ورغباته. وهي ذات طبيعة غير خطية، يمكن تجزئتها إلى عدة مهارات فرعية، تتكامل فيما بينها مع خبرة الكاتب، وغرضه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

من الكتابة ومعرفته بالجمهور، بجانب القواعد المعروفة لإنتاج المادة الكتابية وفق المعايير اللازمة وإيصالها إلى القارئ، أضف إلى أنها من المهارات الوظيفية، وأداة من أدوات التعلم، والتواصل الفكري والاجتماعي.

ويشير أبو هلال (1998) إلى أن النظم التربوية اليوم تهتم كثيرًا بتزويد الطلبة بأكبر قدر من المعارف، والمعلومات ذات العلاقة بالموضوعات الدراسية المختلفة للحصول على نتاج أفضل؛ لذلك يسعى المتخصصون لإيجاد أساليب تعليم جديدة، يمكنها التغلب على أنماط التعليم التقليدية عن طريق إبراز التفاعلات بين الطلبة، وتنافسهم معًا لتحقيق أهداف تعليمية معينة، حيث أخذت أساليب التعلُم التشاركي تشيع في مختلف أنحاء العالم.

ويشير الأدب التربوي إلى ظهور أنواع مختلفة من الكتابة، حيث أطلقت عليها العديد من المسميات التي استمدت إما من الغرض، أو الطريقة، أو الأسلوب، ويقسم اهل النقد الكتابة من حيث الأسلوب إلى كتابة أدبية، وكتابة علمية، وعلمي متأدب، فظهرت الكتابة الجدلية، والتحليلية، والوظيفية، و التعبيرية الوصفية، والكتابة التعاونية، والكتابة التشاركية أو ما يسمى بالتأليف التشاركي Co-authoring (Applebee, Mullis & Langer, 1994; Dolly,1990).

وفي هذا الإطار يرى سوبل(Sobul, 1995) أن إنتاج المادة الكتابية في أي مجال من مجالات التعبير، ولأي غرض من الأغراض التواصلية، يستدعي التخطيط من الكاتب أيَ تحديد الأفكار الأساسية والثانوية المرتبطة بموضوع الكتابة، وتحديد الغرض من الكتابة، يلي ذلك ممارسة عمليات الصياغة، واستخدام الجمل والتراكيب لبناء جسم المادة الكتابية، وهو ما يسمى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بعملية التأليف Composing، ويرى أن الكتابة الإنتاجية تبقى ناقصة ما لم تراجع وفق معايير محددة، وهي العملية الأهم في موضوع الكتابة.

ولعل الهدف التربوي الرئيس للكتابة تطوير القدرة الذهنية لدى الطلبة لمساعدتهم على إعادة بناء المعنى، وتدعيمه عن طريق الكلمة المكتوبة بأسلوب يتفق مع الجمهور، والغرض من الكتابة. ولعلَ اختلاف أشكال الكتابة يشير إلى اختلاف طرائق التفكير، ففي القصة يمارس الأسلوب السردي، بينما يعمل الأسلوب البنائي في كتابة المقالة، والأسلوب الحواري والجدلي في مواقف الكتابة الاقناعية أو الجدلية (نصر، 1999؛ Tann,1991). وهناك من يعتقد أن عملية الكتابة الإنتاجية بحدَ ذاتها ما هي إلاَ ردود أفعال، وتأمل لتفاعل منظومة الأفكار والمعاني الكائنة و/أو المتولدة في دماغ الكاتب نتيجة للعصف الذهني، وممارسة عمليات التخطيط قبل البدء في الكتابة، حيث إن التخطيط عملية أساسية تسهم في تنظيم تلك الأفكار، وولادتها لصناعة أعمال أدبية مختلفة، وتسهم أيضًا في مساعدة الكاتب في التوفيق بين الأداء الذهني، والأداء الكتابي وفق السياقات، والقيود التي تحدد نوع العمل الكتابي ومستواه (نصر،1999؛ Wallace,1994).

وعند الحديث عن الكتابة كعملية لغوية إنتاجية لابد من تناول مهارة التحدث مهارة إنتاجية أخرى مصاحبة وضرورية، لا بل إنها تمثل الخطوة الأولى في إنتاج أي أيَ عمل كتابي، حيث تركز استراتيجيات الكتابة المعاصرة على كلية اللغة Whole Language، والمنحى التكاملي Integrative Approach الذي يقوم على الربط بين المهارات اللغوية الأربع (Shuy,1988). ويؤكد ذلك أنه قبل سنوات قليلة كان المدخل لتحسين الكتابة زيادة التفاعل بين الطلبة قبل ممارسة الكتابة، واحتل هذا الموضوع اهتمامًا كبيرًا في ميدان البحث التربوي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(Bruffee, 1996)، ويؤكد هذا المنحى أهمية التفاعل الثنائي، والمجموعي، وإيجابية ذلك في الارتقاء بالقدرة الكتابية (Bomerenken,1984).

ويعرَف مدكور(2007 :151) التحدث:" بالقدرة على التعبير الشفوي عن المشاعر الإنسانية، والمواقف الاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية بطريقة وظيفية أو إبداعية، مع سلامة النطق وحسن الإلقاء". والتحدث نشاط لغوي وممارسته تؤدي إلى تنمية القدرة على النقاش المنظم، والتعليق وإبداء الرأي (Shnaderman, 1996). وتتصف مواقف التحدث الناجحة بأنها تتيح الفرصة لكل مشارك بأن يسأل أو يجيب، أو يعلق برأي أو يوافق أو يعارض، دون شعوره بالملل، أو المقاطعة، وهذا يولد الثقة لديهم ويطور الوعي الجمعي، وتشجع الطلبة الخجولين، وتعطيهم فرصًا ونصحًا في التحدث، ويتعلم كل منهم من الآخر، ويسمح ممارسة التحدث للمتعلم بالتقدم، وقطف ثمرة سرعة تطوره (Nordeen, 2006).

واللغة التعبيرية هي لغة تشاركية، كونها تتيح للطلبة تقاسم الآراء وتبادلها، وتطوَر التفكير لديهم، وتقودهم إلى عمل الإستنتاجات، والحديث التشاركي يساعد الطلبة على الإحساس بأفكارهم، ومفاهيمهم وتفكيرهم نحو موضوع معين، إنهم يتعلمون الاستماع إلى بعضهم بعضًا في المجموعة التشاركية، ويدعم ذلك بالتغذية الراجعة، ويقدَم فرصًا للنمو خلال النقد الأمين للأفكار، والعمل التشاركي في مجال الكتابة والتحدث يقدَم فرصة غنية لتنمية الذكاء والعمليات العقلية العليا، والتحدث والكتابة التعبيرية تشجعان على بناء المعنى بصورة تشاركية (Sobul, 1995). وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت طبيعة العلاقة بين عمليتي الكتابة والتحدث، من حيث المفهوم والتأثير المتبادل، والعمليات العقلية المصاحبة، والقدرة على التواصل، ونقل الرسائل المتوخاة، والقوائم المشتركة بين هاتين المهارتين الإنتاجيتين التي يكون الفرد في أيَ منهما إيجابيًا (King, 2007 ; السعدي، 2009).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وإذا كان التكامل والترابط بين مهارتي التحدث والكتابة يجري في جميع مراحل الكتابة الإنتاجية، إلا أن تأثير التحدث يبدو جليًا في مرحلة ما قبل الكتابة، حيث تتضمن عصفاً ذهنياً، وأساليب استدعاء للمعاني والأفكار، والأدلة، والشواهد، وأدوات الإقناع اللازمة. وهذه العملية تتم خلال المناقشات والحوارات الثنائية والجماعية، فضلاً عما يصاحب هذه العملية من مناقشات بين الطلبة داخل الصف لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحديد أهداف الكتابة، وعمل المخططات الذهنية، والكتابية ، وتحديد نوع المعلومات اللازمة لنقل الرسائل المستهدفة بعملية الكتابة، ويمكن ملاحظة آثار هذه المناقشات، والعمليات الكلامية جليةً في إنتاج المسودات العديدة حول الموضوع مدار البحث (Ferara, 1991; Moursund, 1999; Stahl, 1994).

ويزخر الأدب التربوي بالبحوث والدراسات في مجال تعليم الكتابة، وتعلمها حول تأثير استراتيجيات التدريس المستخدمة في تطوير عمليات الكتابة، وإكساب الطلبة المهارات الأدائية والذهنية اللازمة لإنتاج المادة الكتابية، وفقًا للأنواع الأدبية المستهدفة (Rimmers, 1992 ;Bonner,1994). وذكرت تايلور(Taylor, 1994) أن ممارسة الكتابة الإنتاجية في سياقات مختلفة، ولأهداف متنوعة يستدعي تعليم الطلبة مهارات آلية وذهنية متنوعة ومتداخلة، ترتبط بعمليات التخطيط، والتأليف، والمراجعة، والنشر وتركز على أن أي استراتيجية تدريس سواء أكانت فردية ، أم تبادلية، أم ثنائية، أم تعاونية تشاركية، يجب أن تكسب الطلبة مهارات متخصصة في بناء المعنى، وتقديمه للقراء بلغة مؤثرة.

وهناك ما يشير إلى أن اهتمام معلمي اللغة في العالم بعمليات الكتابة قد ازداد في السنوات العشر الأخيرة من القرن العشرين، اعتقادًا منهم أن المحاولة الأولى لكتابة الموضوع، لن تنتج مادة كتابية مؤثرة ومقنعة، وقد أخذت هذه المعتقدات طريقها في مجال الممارسة والتطبيق الصفي، وقدمت الحوافز للمبتدئين في هذا الشأن بالاهتمام بنوعية الكتابة أكثر من الكم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(Beachy, 1992). ومن الأساليب التي حظيت باهتمام خاص في مجال تدريس أسلوب الكتابة التعاونية، مدخلاً لتدعيم الدافعية، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو الكتابة، فضلا عن أسلوب الكتابة التشاركية، أو ما يطلق عليه مصطلح التأليف التشاركي، وهذا المصطلح يدلل على إشراك أكثر من طرف في الكتابة، إما عبر مناقشة الأفكار أو إعداد المسودات، أو المخططات الذهنية وصولا إلى إنتاج المادة المكتوبة (Daives& Dalton, 1993; Newman& Newman , 1992; Dale, 1996).

والتعلَم التشاركي نشاط بشري في مجالات الحياة المختلفة، وأن ظاهرة الكتابة التشاركية في الغالب تأخذ عدة مسميات، فقد عرف ما يسمى بمجموعة الكتابة، والكتابة التشاركية، ومجموعة الاستجابة، ودوائر المساعدة، والكتابة بالفريق، والطاولة المستديرة، وصفوف النقد، وفصول التحرير، وفرق الكتابة، والورشة، والتدريس الثنائي، والطريقة الاجتماعية، وطريقة الأقران (Bonner,1994).

لقد كشفت البحوث في ميدان تعليم الكتابة أن الأسلوب القائم على أساس المهارة، وعلى أساس المدخل الكلي، والمدخل التعاوني التشاركي، فضلاً عن مدخل العمليات، كلها مفيدة وفاعلة في تطوير الكتابة لدى طلبة المدارس (نصر،1999 ؛ Jones,2003 ;Bonissone, 2000)، الأمر الذي يتطلب مزيدًا من الدراسات للتحقق من تلك النتائج.

وتعدّ استراتيجية الكتابة التشاركية Collaborative Writing Strategy أحد أوجه التعلم التشاركي Collaborative Learning، تقوم على إتاحة الفرصة للطلبة في مجموعات ثنائية، أو زمرية صغيرة إنتاج عمل كتابي معين، عن طريق تقاسم المهمة والمشاركة الفعلية في كل من عمليات التخطيط، والبناء، والمراجعة، وذلك بالسماح لأفراد المجموعات بممارسة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النشاط الشفوي اللغوي لإنجاز المهمة الكتابية، وتقويمها (Dolly,1990 ; Dillon, 1993). أما ريمينرز (Rimmers, 1992) فترى أن الكتابة التشاركية هي ترجمة للمحادثات الشفوية. وأن الفرد في موقف الإنتاج الكتابي يمارس عمليات فردية، وتشاركية في إطار من التعاون، وتبادل الآراء، مما يؤدي إلى الخلق والإبداع في ما يتوصل إليه من أفكار، وآراء ومعالجات حول موضوع الكتابة، وهذا بدوره سوف يحسَن من إنتاجية الطلبة(Lowry & Lowry, 2004; Turner, 2003).

ومما يميز أسلوب التعلم التشاركي عن غيره من أساليب الكتابة الإنتاجية أنه يوفر للطالب فرصًا حقيقية للتفاعل مع أقرانه، واتباع أسلوب الاعتماد الإيجابي المتبادل، حيث إنَه يقوم بمناقشة الأفكار وتحليلها، ووضع المخططات الذهنية مع مجموعة أخرى من الطلبة للوصول أخيرًا إلى منتج كتابي، يمكن أن يقدَم للقرَاء بصورة صحيحة (الجبري، 1995). وتشير نتائج بعض البحوث في إطار التأليف التشاركي إلى أن هذه الاستراتيجية تعزز وعي الطلبة بالترابط الطبيعي بين مهارتي الكتابة والتحدث، وتعمق وعيهم بأهمية تبادل الآراء والأفكار والتفكير بصوت مسموع في إطار الحوار، والمحادثة، والعصف الذهني، والسؤال والجواب (Jones, 2003; Murvay& Pertrosky & Brozick, 2001; Van, 1997).

وتوفر هذه الاستراتيجية فرصة للطلبة لمقارنة أعمالهم بأعمال زملائهم، فتمدهم بالتالي: بوعي أفضل بمصادر قوتهم، ومواطن ضعفهم ككتاب، و تسمح للطلبة ممارسة أشكال التفاوض، وتبادل الرأي(Jones, 2003). ويعتمد نجاح الطلبة في هذه الاستراتيجية على مدى المشاركة في المهمة، ومدى إيجابية التفاعل الاجتماعي بين المجموعة في مواقف الكتابة أو التأليف التشاركي(Brown, 2001; Daives & Dalton, 1993). ولعل القيمة التربوية لاستراتيجية الكتابة التشاركية موضع البحث، أن إجراءات تنفيذ هذه الاستراتيجية في مواقف تعليم الكتابة،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تتيح للطلبة ممارسة المناقشة، وتوليد الأفكار عبر التفاعلات الذهنية الفردية، والزوجية، والجماعية في إطار من التواصل الذهني والاجتماعي، وفي أجواء مفعمة بالحرية، مما يتيح لكل مشارك توليد أفكار إبداعية ونوعية وهو ما يميَز به هذه الاستراتيجية عن غيرها(Villamil,) . 1990

وتستند استراتيجية الكتابة التشاركية في تدريس الكتابة إلى النظرية البنائية الاجتماعية التي تتفق مع أفكار فايجوتسكي Vygotsky حول أهمية الحوار الاجتماعي في اكتساب اللغة، وأن التعلم يحدث في ذات الفرد أكثر مما يحدث بين الفرد والأشياء، فالأشياء كالحقائق والنصوص نعرفها، وقد نتفق عليها ولكنها تبنى وتتشكل عبر عمليات الاتصال التي تتم بين خبرات الفرد، وخبرات أقرانه في إطار العمل التشاركي (Bruffee, 1996)، ويتفق هذا القول مع ما يراه ديفز ودالتون (Daives & Dalton, 1993) من أن الناس يبنون و/ أو يعيدون بناء عالمهم عبر التفاعلات الاجتماعية التي يمارسونها .

ويستدل من ذلك على أن التعلم مفهومًا وناتجًا، هو "بناء تشاركي يتم عبر أشكال من التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم في مواقف التعليم التي تتيح مثل هذا النوع من التفاعل، وليس من خلال التدريبات والتمرينات التي تستهدف تنمية الذاكرة" (Freedman, 1994: 20).

ولعلّ الاهتمام بالكتابة التشاركية يعود إلى أن أبناء اليوم يعيشون أجواءً من التعاون، والانفتاح، والتواصل الذي يتطلب إعادة النظر في مهاراتهم، والاهتمام بالمهارات التي تعزز مفاهيم التفكير التعاوني، والحواري المشترك، وتهيئهم للانتقال من المشاريع الصفية المشتركة إلى المشاريع الإنتاجية المتنوعة في الحياة (Brown, 2001). ولذا يتوقع أن تسهم هذه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الاستراتيجية في تذليل صعوبات التفاهم بين الناشئة، وتعمق الوعي والحَس المشترك بينهم بضرورة التدرب على إنتاج الأعمال الأدبية المختلفة في إطار من التشارك الفعَال.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة في الحياة المعاصرة سواءً أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، ورغم محاولة القائمين على مناهج اللغة العربية في الأردن تطوير المناهج وطرائق تدريس اللغة. ومهما تكن صعوبات تدريس الكتابة إلا أن ذلك لم يقف أمام جهود الباحثين والمختصين في استمرار البحث، وبخاصة في السنوات العشر الأولى من القرن الحادي والعشرين، مستفيدين من التطورات الحديثة في مفاهيم التربية، والتحولات الجذرية في النظرة إلى تعليم الكتابة وتعلَمها باعتبارها مجموعة عمليات أكثر من كونها ناتجًا (Fountas & Pineel, 2006؛ نصر،1999).

غير أن تدريس الكتابة ما يزال يواجه مشكلات ترقى إلى مستوى الصعوبة، مما ينعكس سلباً على التحصيل والتعامل مع إفرازات الثورة المعرفية والتكنولوجية، وثورة الاتصالات وتبادل المعلومات التي يشهدها القرن الحادي والعشرون، ويؤكد ذلك نتائج الكثير من البحوث العربية والأجنبية، فقد كشفت دراسة بونير (Bonner,1994) أن الطلبة في المرحلة الثانوية يعانون ضعفًا في التخطيط، والتأليف، والمراجعة؛ وقد يعزى ذلك إلى نقص في المعرفة السابقة حول بناء العمل الأدبي، وفشل في وضع الأهداف، وقد أوصت بضرورة تدريب الطلبة على الاستدعاء الذاتي، والتدريب المباشر على عمليات التعبير.

أما هيدج (Hedge, 1986) فقد رأى ضرورة تدريس الطلبة الكتابة وفق إجراءات بنائية، وقد اتفق ذلك مع ما يرآه جرين فيلد (Greenfield, 2001) من أن تدريس الكتابة فشل في تحضير الطلبة للتعامل مع المعاني، والأفكار في مواقف الاتصال المختلفة. أما شان (Chan,

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

1989) فقد دعا إلى ربط ما يعلَم داخل غرفة التدريس من حيث الآليات، والعمليات، والموضوعات بالعالم الخارجي الذي يعيشه الطلبة إذا ما أريد للكتابة أن تستعمل مدخلاً لتطوير المعرفة والتواصل الاجتماعي.

وفي المملكة الأردنية الهاشمية تسعى وزارة التربية والتعليم إلى إكساب الطلبة مهارات التواصل، و الانفتاح على الآخرين بدافع الرغبة للتحول نحو الاقتصاد المعرفي، الذي يسعى لربط المتعلم بإنتاج المعرفة. وعلى الرغم من هذا التوجَه إلا أن مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في الأردن ، وخاصة فيما يتصل بمهارة الكتابة التي ما تزال تواجه مشكلات يعاني منها الطلبة بشكل عام، مما ينعكس سلبا على تحصيلهم، وضعف القدرة في التعامل مع إفرازات الثورة المعرفية،والتكنولوجية، وثورة الاتصالات والمعلومات بسهولة ويسر.

ومما يبرر إجراء الدراسة الحالية ما كشفت عنه دراسة نصر(1999)، وأكدته دراسة حداد (2005) من وجود ضعف حاد في معرفة عمليات الكتابة لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وفي القدرة على استخدامها في مواقف التعبير الكتابي ، وعليه فقد أوصت الدراسات وجوب إعادة النظر في استراتيجيات التدريس، مع التأكيد على مواقف التعليم التفاعلية، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه كل من دراسة مرجي(2007)، ودراسة أبو مشرف(2007) من وجود ضعف لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدرة على الحوار المكتوب، وتقديم المبررات المنطقية التي تعزز آراءهم حيال موضوعات الكتابة.

وأشارت دراسة (خمايسة، 2004)؛ ودراسة (الجعافرة، 2004) إلى مظاهر الضعف الكتابي في المدارس الأردنية، التي تمثلت في قلة الأفكار، وعدم وضوحها، وسوء عرضها، والضعف في اختيار الألفاظ التي تحمل المعنى، وتفشي الكلمات العامية، وكثرة الأخطاء النحوية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والصرفية، وعدم القدرة على الربط بين الأفكار، ورداءة الخط، والتكرار الممل، والخطأ في استخدام العلامات الشكلية مثل (علامات الترقيم، الفقرات، الهوامش)، وقد أكدت هذه الدراسات الحاجة إلى تطوير مهارات الكتابة عند الطلبة في المدارس الأردنية.

وعليه ترى الباحثة أن معالجة هذا الضعف يجب أن تتم من خلال معالجة جوانب الضعف في العملية والناتج، الذي يكمن في التعرف إلى أكثر استراتيجيات التدريس فاعلية وتطبيقها خاصة في مجال التعاون، والتشارك الفعلي بين الطلبة لتعزيز تفاعلهم الفكري واللغوي والاجتماعي المنظم، وهذا ما يتمثل في استراتيجية الكتابة التشاركية، لذلك ستبحث هذه الدراسة في أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وتأمل الباحثة أن تسهم هذه الدراسة في الحد من مشكلة الضعف في مهارتي الإرسال وهما الكتابة والتحدث، حيث يعاني معظم طلبة المدارس ضعفاً في إجراءات الكتابة، وفي القدرة على التحدث.

مشكلة الدراسة

انحصر غرض هذه الدراسة في الكشف عن مدى فاعلية استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

عناصر مشكلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنةً بالطريقة الاعتيادية ؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ؟
- ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنةً بالطريقة الاعتيادية ؟
- هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنةً بالطريقة الاعتيادية ؟

فرضيات الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار التحدث، تعزى إلى استراتيجية التدريس (الكتابة التشاركية / الطريقة الاعتيادية).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار التحدث، تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس المستخدمة (الكتابة التشاركية/ الطريقة الاعتيادية).
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار الكتابة، تعزى إلى استراتيجية التدريس (الكتابة التشاركية/ الطريقة الاعتيادية).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات طلبة الصف التاسع الأساسي على اختبار الكتابة، تعزى إلى التفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس المستخدمة (الكتابة التشاركية/ الطريقة الاعتيادية).

التعريفـــــات الإجرائيّة

تمَ تناول المصطلحات الآتية

- **استراتيجية الكتابة التشاركية:** إجراءات تعلم وتعليم منظمة ومتسلسلة، تتيح لطلبـــة الـــصف التاسع الأساسي بشكل ثنائي أو مجموعي إنتاج أعمال كتابية بصورة تشاركية تقوم على توزيع المهام، وتحديد الأدوار اللازمة لإنتاج أفكارمرتبطة وترجمتها، في صور تـــشاركية مناســـبة، ومراجعتها وفق معايير محددة.

- **استراتيجية التدريس ألاعتيادية:** تلك الإجراءات التعليمية التعلمية، التي تستخدم لتنفيذ دروس التعبير بشقيه الكتابي والشفوي المقررة في كتاب مهارات الاتصال، المشار إليها في دليل المعلم الخاص بذلك للعام 2009/2008.

- **تنمية مهارات الكتابة:** تلك العمليات الذهنية الأدائية، التي تمكَـــن الطلبـــة فـــي المرحلـــة الأساسية العليا من إنشاء عدد من الجمل، والتراكيب اللغوية المترابطة، التي تترجم جملة مـــن الأفكار والمعاني المتولدة، باستخدام مقدمات، ومثيرات لفظية، ودلالية وشـــبه حـــسية معطـــاة (نصر،1999). ويقصد بها في الدراسة الحالية التحسن الذي يطرأ على تلك المؤشرات السلوكية للكتابة المعتمدة في الدراسة، ويقاس بالدرجة المتحققة للطالب/ الطالبة على اختبار الكتابـــة أداة الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– **تنمية مهارات التحدث:** امتلاك الطالب قدرًا من التراكيب اللغوية، والعبارات، والألفاظ التي تعينه على التعبير الشفوي عن معانٍ وأفكار مرتبطة بموقف معين من مواقف الحياة، بحيث يأتي حديثه في عبارات واضحة ذات أهداف محدودة ومفهومة (الهاشمي، 2006). يقصد بها في الدراسة الحالية، التحسن الذي يطرأ على تلك المؤشرات السلوكية لمهارة التحدث ، ويقاس بالدرجة المتحققة للطالب/ الطالبة على اختبار موقفي في مهارات التحدث أداة الدراسة أعد لهذه الغاية.

أهميّة الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النتائج التي ينتظر أن تسفر عنها، كونها تبحث في استراتيجية تدريسية حديثة في الوقت الذي يشهد فيه الأردن حركة تطوير متسارعة للنظام التربوي، وخاصة في مجال تحديث المناهج بشكل عام، ومناهج اللغة العربية بشكل خاص وفي ظل التوجُه الجديد نحو الاقتصاد المعرفي. ويمكن إجمال أهمية الدراسة في الآتية :

– التعريف باستراتيجية الكتابة التشاركية، وأهميتها، وفوائدها، وإجراءات تطبيقها في مواقف التدريس بما يسهم في تدريب معلمي اللغة العربية وتأهيلهم لتحفيزهم، وإدخالها ضمن منظومة استراتيجيات التدريس المتطورة التي يستخدمونها.

– تعميق الوعي لدى معلمي اللغة العربية بالترابط بين التحدث والكتابة، واعتبار التحدث المرحلة الأولية لإنتاج الكتابة، وإمكانية تدريس المهارتين في إطار التكامل والترابط بينهما.

– محاولة الكشف عن أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة.

– وتبدو أهمية الدراسة من حيث إنها توفر بعض التغذية الراجعة لصانعي القرار للنظام التربوي الأردني، في مجال تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة، حول أحدث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أساليب التدريس العملية التي يمكن أن تقدم للطلبة لتمكينهم من مواكبة التغييرات واستيعاب المستجدات الحديثة.

- تبصير معلمي اللغة العربية بأدوات الدراسة في مجال تقييم مهارتي التحدث والكتابة، في ضوء العلاقات الارتباطية والتكاملية بينهما.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

- عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة اربد الأولى للعام الدراسي2009/2008، اختيرت المدرسة بطريقة قصدية؛ لتميزها إدارةً، ومعلمين/معلمات، وطلبة لتنفيذ إجراءات الدراسة؛ ويعني ذلك توافر معلمات ذوات الخبرة العلمية والعملية، ووجود عينة الدراسة الذكور والإناث في بيئة تعليمية واحدة، فضلاً عن التعاون والتسهيلات التي تقدمها إدارة المدرسة لإجراء الدراسة.
- اشتمل اختبار التحدث أربع مهارات فرعية للتحدث هي العرض، والتلخيص، والتدليل، وإبداء الرأي.
- اشتمل اختبار الكتابة المستهدف بالقياس في هذه الدراسة الكتابة التعبيرية الإنتاجية، ومؤشرات الأداء من حيث اختيار المفردات، وبناء التراكيب، وبناء الفقرة، وبناء النص، المتوافرة لدى أفراد عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة من إعداد الباحثة، لذا فإن تعميم نتاج هذه الأدوات مرتبط بمدى صدق هذه الأدوات وثباتها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول القسم الأول من هذا الفصل الإطار النظري الذي ترتكز عليه هذه الدراسة، الذي يهدف إلى توضيح مفهوم كل من التحدث والكتابة وأهمية كلٍ منها، وأهداف تدريسها، والمهارات الفرعية لكلٍ منهما، والمؤشرات الدالة على امتلاكهما، وأساليب تنمية هذه المهارات لدى الطلبة وتقويمها، والعلاقة بين مهارتي التحدث والكتابة. ويبحث أيضًا في مفهوم التعُلم التشاركية، واستراتيجية الكتابة التشاركية، أما القسم الثاني فيتضمن عرضًا للدراسات السابقة على الصعيدين العربي، والأجنبي إذ لم تعثر الباحثة على أيَة دراسة تناولت استراتيجية الكتابة التشاركية في الأردن.

أولاً: الإطار النظري:

مفهوم التحدث

التحدث Speaking ضرورة من ضرورات الحياة للتواصل بين البشر، من أجل تحقيق الغاية المنشودة، وقد تعددت تعريفات التحدث باختلاف الباحثين والمنطلق الذي ينطلقون منه، ونظرًا للأهمية البالغة للتحدث في حياة الإنسان فقد حظيت هذه المهارة باهتمام المربين، والباحثين، واللغوين عبر البحث في وسائل تنميتها كونها وسيلة الفرد لإيصال أفكاره ومعلوماته إلى غيره، ومشاطرته مشاعره وأحاسيسه (نصيرات، 2006). ويعرف تام وتاثام (Tam& Tatham, 1995) التحدث بأنه المهارة المنتجة التي تأخذ الشكل الشفوي، وهي كباقي المهارات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الأخرى تعَد معقدة أكثر مما تبدو عليه للوهلة الأولى؛ لأنها تتضمن ما هو أكثر من لفظ الكلمات. أما دوزر (Duzer, 1997: 8) فعرف التحدث بأنه "عملية ذهنية أدائية بهدف التأثير في الناس من خلال توصيل رسالة معينة إليهم، أو نقل المشاعر والأفكار من المتحدث إلى المتلقي، وهنا نستعين بنسق من الرموز الصوتية التي تحمل في ثناياها معاني وأفكارًا ".على حين عرَف العجارمة (20 :2006) التحدث بأنه:" وسيلة اتصال وتواصل يعبر بها الفرد عن حاجاته، ومشاعره، وأحاسيسه وهي مهمة لكلَ فرد؛ إذ لا غنى لشخص عن غيره من الناس". ويرى السيد (2000) أنه نوع من السلوك الدال أو ذي المعنى، ويكون دالاً وله معنىً على اعتبار أنه مظهر خارجي محسوس، يحمل في ثناياه فكرًا أو وجداناً أو إشارة أو رسالة ما.

ويعرَف الداية وجمل (2004) مهارة التحدث بأنها: شكل من أشكال الاتصال الجماعي إذ يقوم الإنسان من خلاله بتقديم أفكاره، والتعبير عن ذاته والاتصال بالآخرين، واتصال الآخرين به. ويرى العبد (1990) أن التحدث مهارة مركبة تستدعي الاتصال الشخصي المباشر من خلال المناقشات، والمحادثات الرسمية وغير الرسمية، والاجتماعات، والزيارات، والمقابلات والخطب، والمؤتمرات لنقل المعتقدات، والأحاسيس، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار والأحداث إلى الآخرين. أما أبو حجاج (1993: 15) فعرف التحدث بأنه "القدرة على استخدام الأصوات اللغوية في نقل الأفكار والمشاعر وتحقيق مختلف الأغراض الاتصالية، ويتضمن القدرة على التفكير، واستخدام الإشارات المختلفة في توظيف المعنى".

مما سبق تخلص الباحثة إلى أن التحدث عملية سلوكية تستخدم بمهارات متفاوتة، لتوصيل ما بداخل الفرد من خلال الأداء اللغوي الصوتي، مصحوبًا بالحركات الجسدية المناسبة لتحقيق هدف معين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أهمية التحدث

يعدُ التحدث أبرز نشاطات التعلم الصفي، خاصة أنه يتضمن عمليـــة الكـــلام(Talk) ، وهو الاستخدام الاجتماعي للغة لتنفيذ النشاطات المختلفة للمشاركة في تبادل أنظمـــة المعـــاني المختلفة بين الطلبة والمعلمين. والمهم هنا هو طريقة توصيل وتبادل اللغة، التي تـــتم بأســـلوب التعلم التشاركي الذي يقوم على التفاعل والحوار بين مجموعات يقوم المعلم على إدارتها بشكل غير مباشر وتسهيل عملها (Newman& Newman , 1992).

التحدث وسيلة اتصال فعَالة تهدف إلى تقوية الروابط الاجتماعية، والفكرية بين الأفـــراد والجماعات عبر مواقف الحياة المختلفة. والتحدث يعين الأفراد على التفاعل مع الآخرين، وهو جزء لا يتجزأ من شخصية الإنسان حيث تعرف شخصيته من خلال حديثه، ومن خلال أسلوب تفاعله مع الآخرين (Jennifer, 1997; Yan, 2006). ويعين التحدث صاحبه على التفاعل مع الآخرين، فمهارة التحدث تساعد المتعلم على التفوق في سائر المواد الدراسية، بل هي أساس من أسس النجاح في الحياة العملية (صلاح والرشيدي،2005).

ويشير جابر (2002) إلى أن أهمية التحدث تكمن في قدرة الفرد على صياغة أفكـــاره، وأحاسيسه، وحاجاته بأسلوب صحيح من حيث الشكل والمضمون؛ كونه وسيلة اتصال مباشـــرة بين الفرد والجماعة، إلى جانب كونه أول المهارات اللغوية التي يستعملها الفرد سواء في البيئة المدرسية أم خارجها.

أما العيسوي وموسى والشيزاوي (2005) فلخصوا أهمية التحدث بأنها: أداة طبيعية يقوم من خلالها الفرد سواء أكان متعلمًا أم غير متعلم بترجمة ما يدور بذهنه مـــشافهة، خاصـــة أن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التحدث هو الشكل الرئيس للاتصال بالنسبة للبشر، وأكثر أدوات اللغة ترجمة للمشاعر، والأحاسيس، والأفكار، وهي وسيلة حل المشكلات، وتحقيق الذات وتنمية الشخصيات.

وتتضح أهمية تعليم مهارات التحدث عندما يوضع الطالب في موقف يستدعي التواصل باللغة الملفوظة، فلا يتمكن من ذلك بطريقة منظمة، ويجد نفسه في مواقف محرجة مشوبة بالقلق والارتباك، الأمر الذي يتطلب الاهتمام باختيار التمارين الاجتماعية الفعَالة لتدريب الطلبة على التحدث بارتياح، وإفساح المجال لهم للتعبير عن أفكارهم بوضوح عبر المشاركة الفاعلة في مواقف حياتية متنوعة(الساموك والشمري،2005).

الأسس التي يقوم عليها التحدث

التحدث عملية إنسانية هادفة تسعى لتحقيق غاية مهمة في الحياة، ولابد من أسس تقوم عليها حتى يتكامل فيها مفهوم العملية الناجحة، التي بدونها تصبح عملية التحدث عملية ذات بنية منقوصة، غير قادرة على تحقيق الهدف التي تسعى إليه؛ أي أنها عملية تفاعلية تشاركي. ومن هنا يقوم التحدث على مجموعة من الأسس التي تتطلبها مواقف التحدث الثلاثة: المواقف التفاعلية، والتفاعلية الجزئية، وغير التفاعلية؛ ففي المواقف التفاعلية التي يتم التحدث فيها وجهاً لوجه، أو عبر الهاتف مع شخص آخر، يجب أن يكون المتحدث قادرًا على التعبير، والتوضيح، والتكرار من خلال أداء عمليات ذهنية معقدة لإيصال الفكرة إلى الطرف الآخر. ومن الأسس التي ترتبط بالمحادثة الجزئية التغلب على القلق والخجل، والتحدث بحرية، واختيار الموضوع الذي يناسب المستمعين لكي يتمكنوا من فهمه بسهولة، ومن أمثلتها التحدث أمام مجموعة من الناس. وترتبط المحادثة غير التفاعلية كتسجيل حديث ما بقدرة المتحدث على تنظيم أفكاره، والتعبير عنها بشكل مناسب، تمكَن المستمع من فهمه أو فهم المقصود منه (Ladd, 1996).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أما الأساس اللغوي للمتحدث فيرتبط بمعرفة المصطلحات، وأشباه الجمل والكلمات؛ وذلك لكي يتمكن المتحدث من إثبات أفكاره، والدفاع عنها أو إبداء الموافقة أو او رفضها والتدليل عليها، ولكي يتمكن من فهم العبارات المتناولة أثناء التحدث مثل التحيات، والاعتذارات، والشكاوي، والدعوات والعبارات الوظيفية الأخرى، و لكي يستطيع بناء علاقة صحيحة مع الطرف الآخر(Abe, 1997).

مجالات التحدث:

نتيجة الحاجة التي تفرضها الظروف تبرز مجالات التحدث، وهنا يأخذ كل مجال منها مهارة، وشكلاً وإبداعات خاصة به لتحقيق ما يسعى إليه المتحدث من أهداف، ولعلَ أبرز هذه المجالات الآتية:

إلقاء الكلمات أو الخطب: وهو التحدث المباشر (الارتجال) في مناسبة عن موضوع معين مثل الكلمات الصباحية في الإذاعة المدرسية، وإلقاء المحاضرات، أو الخطابة في المناسبات الوطنية أو الدينية (الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية،1991). ويعدَّ هذا المجال من التحدث نوعًا من التفاعل الجزئي عند إلقائه على مجموعة من المستمعين، وأن ما يميزه عدم قيام المستمعين بمقاطعة المتحدث، ويجب أن يمتلك المتحدث مجموعة من المهارات كالقدرة على الحكم على تفاعل المستمعين معه من خلال التعبيرات التي تظهر على وجوههم أو لغة الجسد لديهم، وتنظيم الأفكار، والتحدث بطلاقة، إضافة إلى القدرة على التعامل مع الأمور الطارئة أثناء التحدث (Carlson, 1992).

والخطابة تفرض على الخطيب أن يمتلك مواهب خطابية خاصة: كالشجاعة، وطلاقة اللسان، والعلم والمعرفة، والقدرة على الإقناع، واستحضار الأدلة، وحسن الأداء والصوت،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعلى المعلم أن يحرص على تحقيق مهارات الخطابة التي من أهمها: القدرة على تنظيم الخطبة، وانتقاء مضمونها، وتجنب الحركات، والإشارات، ومعرفة الوقفات المناسبة التي يحسن بالخطيب التوقف عندها، والنطق الحسن، والأداء السليم (مصطفى، 2007).

الندوة أو المناقشة: الندوة في اللغة كما ورد في معجم الوسيط الجماعة وكل دار يجتمع فيها ويرجع إليها، والندوة تعني المشاورة، والمفهوم من الندوة اختيار ثلاثة أو أربعة يعهد إليهم بحث الموضوع الذي يطرح للمناقشة؛ على أن ينفرد كل واحد ببحث جزء من أجزائه، حتى لا يكون ثمة تكرار أو تضارب في الرأي أثناء المناقشة، ولذلك يتكامل الموضوع، ويصبح وحدة تامة (الكلباني، 1997). وبما أن الندوات والمناقشات تتضمن اجتماعاً بين أشخاص يمتلكون المستوى الفكري نفسه تقريبًا، وجب أن يتم تدارس الموضوع المطروح والتحدث فيه بشكل منطقي، ومتسلسل بحيث تتم الإجابة عن التساؤلات المطروحة بشكل يبرز هدف العمل الجماعي، الذي يقضي بأن يؤدي التحدث في النهاية إلى تشكيل الموضوع وحدة واحدة يفهمه الجميع بأبعاده كافة (Lister, 2000).

وتهدف الندوات والمناقشات إلى إبراز العمل الجماعي، واستعراض المعلومات بطريقة عملية مشوقة، وهذه المناقشة هي لب العمل الديمقراطي السليم الذي يقوم على اشتراك الناس في التفكير للوصول إلى قرار جماعي أو إقرار وجهة نظر معينة، وهذا المنشط اللغوي يرتبط بمقتضيات العصر، وللمناقشة آثار طيبة في تدريب الطلبة على التفكير، وممارسة إبداء الرأي، والتفاعل العاطفي، والتعاون العقلي، والحوار المثمر(سمك،1998).

المناظرة: عبارة عن استعراض وجهات النظر المتعارضة، والتركيز على نقط الجدل والحوار التي توضح أوجه الاختلاف، وفي مجالها يكون المناظر مرتبطًا بأفكار من يحاوره، وعليه أن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يحسن الإصغاء، والاستماع إلى حديثه حتى إذا ما فرغ منه ردَ عليه بما يقنع، ناقضًا قوله بالحجة والبرهان، والدليل القاطع، وينبغي أن تكون عبارات المناظر دقيقة واضحة لا لبس فيها ولا إبهام، ولا تطويل فيها ولا تكرار. والمناظرة طريقة ناجحة لإثارة أفكار الطلبة، وتعويدهم الدفاع عن وجهة نظرهم في أية مسألة من المسائل، مع الحرص على الاحترام المتبادل بين الفري(الخليلي وآخرون، 1996).

المساجلة: يقصد بها المبارزة، والمفاخرة، والمعارضة والتسابق في موضوع ما، والغاية منها تبادل الرأي في موضوع من الموضوعات، على أن يتحدث كلَ فرد باختصار لنقطة من الموضوع، وبعد أن ينتهي كل عضو من إبداء رأيه أمام المستمعين، يفتح المشرف باب المناقشة، وفي المساجلة لا بد أن نحدد لكل متكلم وقتًا معينًا ينتهي دوره في الكلام بانتهائه، ولا يصح له أن يتجاوزه (سمك، 1998) .

سرد القصص والنوادر: القصة فن أدبي إنساني تتخذ من النثر أسلوبًا لها، وتدور حول أحداث معينة يقوم بها أشخاص في أزمنة وأمكنة معينة، تستمد أحداثها من الخيال والواقع (الشيخ، 2006)، أما كريك (Grice, 2002) فعَرف سرد القصة والنوادر بأنها امتلاك ملكة نسج القصص الواقعية أو الخيالية والنوادر عبر سرد الأحداث بالأسلوب القصصي المشوق، مع الابتعاد عن الإسهاب الممل، أو التلخيص المقل، وقد يلجأ المتحدث إلى الأسلوب العامي أو الفصيح ، وتعد القصص أنجع الطرائق للتدريب على إجادة التحدث، حيث إن المتحدث في مواقف سرد القصص يعتمد على حسن الإرسال، وجودة النطق، وتلوين الأداء، وتوظيف قدراته في استخدام الإيحاءات الحركات المصاحبة؛ الأمر الذي يجعل جمهور المتلقين في تفاعل مستمر مع المتحدثين بفعل العوامل الحركية الجاذبة (البجة، 2005؛ السعدي، 2009). أمَا النوادر فقد كانت من مستلزمات الجلسات المسلية في أماكن التسلية قبل ظهور الوسائل التكنولوجية الحديثة،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وكانت شخصية الحكواتي – وخاصة في بلاد الشام– من الشخصيات التي لها طابع مميز عند مختلف الأعمار إلى وقت قريب، ومنهم من يتكسب منها، ويغلب عليها طابع الخيال مثل قصص ألف ليلة وليلة، ونوادر جحا وغيرها(شحاته، 1992).

المجاملة والاعتذار: وتعدُ المجاملة والاعتذار عملية تفاعلية يجب أن يميز المتحدث فيها أنواع العبارات ووظائفها؛ لكي يقوم باستخدامها في الموقف المناسب، ويتأثر هذا المجال بالأفكار الثقافية والاجتماعية التي يحملها المتحدث، وبموقف التحدث نفسه، وبالشخص الذي يتحدث معه أو يتحدث إليه (Abe, 1997). والمجاملة والاعتذار يتطلبان قدرة فائقة على انتقاء الكلمات اللائقة، والمرضية للآخرين، فالمجاملة من الجمال في تزيين الكلمات، والاعتذار يعني القدرة في رد الخطأ بأسلوب تطيب به نفوس الآخرين، والحصول على رضاهم، وكسب ودهم ومحبتهم (شحاته، 1992).

مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها

يختلف الناس في طريقة إيصال المعلومات إلى الطرف الآخر، ويتوقف هذا الاختلاف على مقومات كثيرة منها خاص بالفرد نفسه، وأخرى بموضوع التحدث حيث يرى هلال (1999) أن الكثير من المتحدثين يعتقدون أن إلمامهم بموضوع الحديث، وإتقانه، وإدراكه كافٍ لأن يتحدثوا إلى الآخرين، ويستغرقوا وقتًا طويلاً متجاهلين عناصر أخرى مهمة تفقد الحديث قوة التأثير، ويحاول بعض المتحدثين تكوين صورة جيدة عن أنفسهم، أو تحسين صورتهم السابقة، وتحميل رسالتهم كثيرًا من الحقائق، والمواقف التي تساعدهم على ذلك؛ إلاَ أنهم لا ينجحون في تحقيق رغباتهم. وبناءً على هذا، هناك مجموعة من المهارات الواجب توافرها في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الحديث؛ حتى يتسم أداء المتحدث بالجودة أو عدمها، وعلى قدر إلمام الشخص بهذه المهـــارات يكون قدره عند الناس، ومن هذه المهارات التي تناولتها الدراسة الحالية الآتية:

(1) مهارة العرض

تقوم المحادثة على نسق متكامل من الوحدات الصوتية، والحركية، والانفعالية التي تتمثل في الكلمات، والإشارات، والحركات، والإيماءات، والتعبيرات، ونبرة الصوت؛ فعنـــد وضـــوح الفكرة في ذهن المتحدث تتفاعل هذه الوحدات مع بعضها، لتشكّل المعنى المطلوب؛ مما يـــسَهل عملية التواصل مع الآخرين (محمود، 2002). والتواصل يقوم على جانبين شـــفوي لفظـــي، وآخر غير لفظي، وكلاهما يكمل الآخر. فالاتساق بينهما ينعكس على الرسالة المرسلة ووضوح المعاني فيها، وبالتالي يزيد من قوة التأثير في الآخرين، وإقناعهم بها (Farhat, 2000)؛ لذا لا بد أن يمتلك المتحدث القدرة على تطويع درجة صوته بما يتناسب والمعنى، وحال المـــستمعين، وبما يتفق وأهداف الحديث فيرتفع صوته تارةً، ويخفضه تارةً أخرى بما يتناسب مـــع المعنـــى، وحال المستمعين، وتحقيق الحركات النحوية، والصرفية في أثناء التحدث، وأخيرًا تقديم الكـــلام بطلاقة مناسبة حتى يشد انتباه المستمعين إلـــى المعـــاني المهمـــة المـــستهدفة، (Fichten& Tagalakis, 1992 ؛ الحازمي، 2002؛ العيسوي وآخرون، 2005).

وتعتمد اللغة المنطوقة على حاسة السمع، ولغة الإشارات تعتمد علـــى حاســـة البـــصر وكلاهما يكمّل الآخر، فلا يوجد شخص يتكلم دون الاعتماد على الإشارة، فكل عبـــارة تحـــدث بحاجة إلى إيماءة وحركة لتفسيرها، ويقصد بالإيماءات: الإشارات المرتبطة بالرأس ومـــا فيـــه كالعينين، والشفتين، والوجنتين، والأنف، والحاجبين، والجبين، والرقبة، ولكل إيماءة منها معنى مختلف باختلاف السياق والموقف الذي تحدث فيه (Farhat, 2000).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهدف التواصل في كل هذه المواقف هو الإقناع بوجهة نظر معينة، والنجاح في مثل هذه المواقف يتوقف على تنظيم الأفكار، وعرضها بطريقة تلائم الجمهور، وهذا يعني أن نجاح التواصل الشفوي لا يتوقف على جودة ما يقال فقط، وإنما يعتمد –أيضًا– على طريقة العرض، وتنويع نغمات الحديث، واستخدام الإيماءات، والحركات المناسبة للموضوع. ومن مهارات الأداء الحركي استخدام اليدين في التعبير عن بعض المعاني والأفكار ذات الصلة، واستخدام الإيماءات بما يتناسب مع المعنى المراد، والتنسيق بين الأدائين الحركي والصوتي في مواقف التحدث (حسام الدين، 2001؛ Pease, 1997).

ومن المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة العرض وفق ما يراه فارحات (Farhat, 2000) استخدام لغة الجسد حيث يفضل الوقوف، أو التحرك مع إشارات اليد، وتعبيرات الوجه الملائمة، والإيماءات للتوكيد في المحادثات دون التفكير والتخطيط لهذه الإيماءات، وتؤدي الإيماءات دورًا مهمًا في التقديم والعرض، وتزيد من قناعات الجمهور بالعرض إذا استخدمت بشكل مناسب في مكانها المناسب، ويجب أن يتصف العرض بالتتابع المنطقي مع انتقال جيد بين الأفكار، وأن تكون الخلاصة واضحة ومدعومة بالأمثلة، والتكلم بوضوح، وباقتناع وإيمان راسخ؛ إذا كنا نؤمن بما نقوله فعلاً، وعلينا اقناع الجمهور بصورة فعالة، بحيث تحوي مادة التحدث التي نعرضها المحتويات / المكونات المطلوبة ، كالتسلسل المنطقي من المقدمة إلى الموضوع (أدلة مساندة ذات قوة ، ومعلومات حديثة) إلى الملخص والخلاصة، ولا بد من استخدام الاتصال البصري الفعَال لجعل كل شخص من الجمهور يشعر أنه مشارك في العرض، ومطلوب من المتكلم أن يعدَل ويكيف حديثه حسب استجابات الجمهور، وأن يكون العرض مناسبًا من حيث السرعة، وقدرات الجمهور على التفكير.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(2) مهارة التلخيص الشفوي

يعدُ التلخيص مهارة دراسية لا تقتصر على مناهج اللغة فحسب، بل يجب تكريسها لخدمة الطلبة في جميع المناهج الدراسية المختلفة، وقد تكون عملية تحليلية بنائية، ويبين شحاتة (1993: 258) كيفية اكتساب مهارة التلخيص بأنها: "التركيز على العناصر الأساسية المتضمنة في أحد الموضوعات، وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرئيسة، حيث تكتسب هذه المهارة تدريجيًا، وتحتاج إلى تحديد الهدف من التلخيص، ودقة الملاحظة، والاستيعاب الدقيق للمضمون". أما أبو شريفة (1994) فيؤكد جانب الفهم والاستيعاب، ونسبة حجم التلخيص، حيث يعرف التلخيص بأنه: " نسخة مكثفة عن النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات بحيث تبقى الأفكار الرئيسة والمساعدة.

فالتلخيص مراجعة عامة يقوم بها الطالب بكلماته الخاصة؛ لأهم المعلومات التي يمكن أن يستخلصها من النصوص، أو المحاضرات أو من مصادر أخرى سواء أكانت مكتوبة أم إلكترونية، ويكون التلخيص في الغالب أقصر من المادة الأصلية، ويتضمن أهم الأفكار الرئيسة فيها، ويمكن أن يبدي الطالب رأيه بتلخيصه، وتقتضي مهارة التلخيص أن يعيد الطلبة معالجة المعلومات وتلخيصها بعباراتهم الخاصة، وهذا يؤدي إلى تحسن قدراتهم على الاستيعاب والتحدث والكتابة؛ لأنه يشركهم بشكل فاعل مع باقي زملائهم، في إتقان التعامل مع المعلومات بما يتجاوز عملية الفهم (Gardnar, 2000; Wiggins, 1990).

ومن فوائد مهارة التلخيص إحدى مهارات التحدث: عرض الكلام بشكل مختصر بحيث يستطيع السامع الإلمام بجوهر الموضوع، مما يجعله يتذوق النص جيدًا، وتوفيرًا للوقت والجهد للسامع، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية، وتقديم النص بشكل أفكار رئيسة،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وترتيب عناصر الموضوع، والانتباه بشكل جيَد يسهم في القدرة على في التحليل، وتدوين العناصر الأساسية، وأسلوب من أساليب الاستيعاب السريعة في عصر السرعة والانفجار المعرفي (Hill, 1991).

ومن المهارات الأساسية للتلخيص تحديد الكلمات المفتاحية، والمفاهيم الأساسية في المادة موضوع التلخيص، وتحديد الفكرة الرئيسة و/أو المعلومات البارزة في موضع التلخيص، وتحديد مواضع الحشو، وإعادة صياغة الأفكار الرئيسة بلغة الطالب مع مراعاة الإيجاز (الخطايبة، 1998). ومن المؤشرات السلوكية الدالة على مهارة التلخيص: استخدام ألفاظ جامعة، ووضع عناوين في عبارات موجزة، وتحديد مفاهيم أساسية، ونوع المعرفة المتضمنة في الجملة أو الفقرة، وتعين جملة الفكرة الرئيسة، وتوظيف القرائن اللفظية والدلالية ذات العلاقة، والتمييز بين الحقائق والآراء في النص، وتحديد الكلام الزائد الذي لا علاقة له بالفقرة، وبيان المتكرر من القول، وإعادة صياغة الأفكار الرئيسة، وتنظيمها، وترتيبها ومعرفة العلاقات القائمة فيما بينها بلغة الطالب مع مراعاة الإيجاز، واستخدام روابط غير ما ورد في المادة موضع التلخيص (Roy, 2007).

وترى الباحثة أن التلخيص إبراز النص الأصلي بأسلوب كاتب التلخيص في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب معنى النص المكتوب.

(3) مهارة التدليل

وتعَرف مهارة التدليل بأنها: "عملية استحضار ما في ذهن المتحدث من أدلة متنوعة لتأييد فكرة ما، او موقف معين، أو رأي يبديه، ثم مطابقة ذلك الدليل أو الفكرة مع الرأي المراد تأييده واختيار الأنسب منه" العجارمة (180 :2006). فهي " عرض المتحدث رأيه في موقف ما

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أو موضوع ما من وجهة نظر شخصية أو من خلال تقديم حججه وبراهينه لتدعيم هذا الـرأي" (Good& Brobhy, 1997: 28).

وتتضمن مهارة التدليل مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تعمل على دعـم مهـارة إبداء الرأي بشكل كبير؛ إذ إن على المتحدث أن يكون قادرًا على إعداد الأدلة، والشواهد لـدعم آرائه واستحضارها في الوقت المناسب، وأثناء العمل داخل الغرفة الصفية، يمكن أن يعدُ الطلبة ملخصات أو نماذج أو صورًا للتدليل على آرائهم (مرعي والحيلة، 2002؛ Tenant, 2008).

وترى الباحثة أنَ إجراءات تنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية تسهم في تنمية هذه المهارة، وتتيح تقديم الأدلة والشواهد من خلال مناقشة الطلبة فيما يعرض عليهم، وطرح الأفكار بـشكل منطقي، والتحدث إلى الآخرين، والحصول على آرائهم، وحتى يستطيع المتحدث إقناع الآخرين بأفكاره، عليه أن يفكر ويختار الكيفية ليعبر عن فكرته بوضوح؛ وهـذا لا يتـأتى إلاَ بـالتعليم والتدريب.

(4) مهارة إبداء الرأي

وهي ممارسة الفرد حقه في عرض رأيه في موقف ما أو موضوع ما، وهذا الرأي قـد يكون نابعًا من وجهة نظر شخصية، أو من خلال تدعيم حججه، وبرهانه لتدعيم هـذا الـرأي (Good& Brobhy,1997).

وفي هذا المجال يتم استخدام عبارات مثل ما رأيك؟ كيف تفسر؟ ماذا تعتقد؟ ثـم تـأتي الخطوة التالية التي يقوم من خلالها المتحدث بالتدليل، والاستشهاد على ما يقول لإقناع المستمع، وتتضمن مهارة إبداء الرأي تقديم البراهين والأدلة الداعمة للرأي، وإبـراز جوانـب القـوة أو

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الضعف في موضوع التحدث، والتمييز بين الحقائق، ومناقشة آراء الآخرين بالموضوع بشكل منطقي، وإصدار حكم مناسب (Grognet, 1997 ؛ شحاته، 1992).

كيفية حدوث عملية التحدث والعوامل المؤثرة فيها

والتحدث ليس بطبيعته عملية بسيطة، إنما هو عملية معقدة، تتم في خطوات، ورغم مظهرها الفجائي تبدو وكأنها تحدث بسرعة، وتتضمن الخطوة الأولى للتحدث عملية الاستثارة، فلا بد من وجود مثير يحرك رغبة المتحدث في الكلام؛ كأن تلح عليه فكرة ما يريد التعبير عنها. وبعد أن يستثار الإنسان أو يوجد لديه دافع للحديث، فإنه يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع أفكاره ويرتبها، ويرجع إلى مصادر المعرفة المختلفة. وبعد الاستثارة، والتفكير، تتم الصياغة والتي تتضمن انتقاء الرموز مثل الأفكار، والعبارات، والتراكيب. وأخيرًا تأتي عملية العرض؛ فباللفظ السليم للكلمات المختارة التي تعبر عن المعاني تتم عملية التحدث. فالنطق هو المظهر الخارجي لعملية التحدث وعملياتها الداخلية السابقة عليها، وهي الاستثارة، والتفكير والترجمة (Carolson, 1992 ؛ Black, Taylor & Caky, 1998).

وأخيرًا ترى االباحثة أن إتقان المهارة تعني قدرة المتحدث على توظيف المهارات اللفظية، واللغوية، والصوتية، والحركية للتواصل مع الآخرين سواء على مستوى الاستيعاب أم التعبير، ويحدث اضطراب في هذه المهارات عندما يفشل المتحدث في توظيفها للتواصل مع الآخرين.

أسباب ضعف الطلبة في القدرة على التحدث

تتعرض مهارة التحدث عند الطلبة لشيء من الضعف بدرجات متفاوتة، مما يؤدي إلى الإحراج والخجل، وتجنب التحدث أو المواقف التي يتم فيها؛ و يعود ذلك كما يرى شرادقة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(2004)، والسعدي (2009)، وريتشارد، وويفر وبلاو(Blaauw,1992; Richard, 2007 ;Weaver, 1990) إلى مجموعة من العوامل الشخصية أو التربوية (الأسرة والمدرسة) أو الاجتماعية منها:

– تكليف الطلبة الحديث عن موضوع لا يعرفون عنه شيئًا، ومعلمو التعبير لا يستطيعون توليد الدوافع لدى الطلبة للتحدث عن موضوع معين؛ لأن توليد الدوافع تنطلق من طريقة التدريس التي يعتمدها المعلم.

– تدريس مهارات اللغة بعيدًا عن التكامل والترابط بينها، وبين التفكير من ناحية أخرى.

– عدم وضوح الهدف من تدريس التحدث لدى معلمي اللغة العربية، وتحدثهم أمام طلبتهم باللهجة العامية له أثر سيئ في اكتساب الطلبة للغتهم؛ لأن مهارة التحدث تعتمد على السماع والمحاكاة؛ أي التعلُم بالمحاكات من المعلم بطريقة غير مباشرة.

ولعل الضعف اللغوي لدى المعلمين، يفرز آثارًا سلبية تضاف إلى واقع الضعف اللغوي، ذلك أن مهارة التحدث تعتمد على السماع والمحاكاة؛ أي التعلُم من المعلم بطريقة غير مباشرة. إضافةً إلى قلة فعالية طرائق التدريس، والأساليب المتبعة في تدريس التحدث كلَها تحدُّ من التفكير والابتكار، وانصراف الطلبة عن الاشتراك في ميادين النشاط اللغوي، ممثلةً في الصحافة المدرسية، والتمثيل، والمناظرات، والخطابة. فضلاً عن قلة وسائل الإعلام التي تقدم برامج تنمي مهارة التحدث أو اللغة السليمة عند الطالب والمستمع، ووجود الدور السلبي للأسرة؛ إذ لا تشجع الطلبة على التحدث، ولا تنمي لديهم الرغبة في سرد القصص التي سمعوها (Richard, 2007؛ مدكور، 2007).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد يكون ذلك نتيجة مؤثرات سلوكية مثل الخوف ، والخجل، والارتباك، وعدم الجرأة، وغيرها من مظاهر السلوك التي تحدُّ من التحدث بطلاقة، الذي تسعى إليه مدارس التربية الحديثة، مما يجعل الفرصة مهيأة لدخول العامية والكلمات الأجنبية إلى لغة الطلبة، كل ذلك يؤدي إلى شخصية تتصف بالنفور من التحدث باللغة الفصحى، وفقدان الحماس، واعتبار الأسلوب الدخيل هو الأسلوب الأمثل، وظهور سمات اجتماعية ذات قبول، وهذا ما يسمى بالتغير الاجتماعي الذي يحتاج إلى إعادة النظر من خلال استراتيجيات تعليم فاعل، تستطيع معالجة الظواهر اللغوية الدخيلة التي أصابت لغة الطلبة، والضعف واختلاف مستوى التحدث لديهم(Richard, 2007؛ العيسوي وآخرون، 2005).

وللتغلب على مظاهر الضعف في مهارة التحدث، يجب الأخذ بالأساليب والمداخل والإجراءات اللازمة لتنميتها منها مهارة النطق بصورة صوتية صحيحة عبر تعلُم مواقع التشديد والوقف، ومخارج الحروف، وطريقة العرض والإلقاء، واختيار الأسلوب المناسب للموضوع المناسب، من خلال التعريف بالاختلاف بين مهام التحدث حتى يصل الطالب/الطالبة إلى مرحلة يميز فيها بين الأجناس الأدبية: الخطابة، والمقالة، والرسالة، والمساجلة، وبين الطلب والعرض، ثمَ التعريف بمتطلبات كل جنس من هذه الأجناس، ومن أساليب التقليل من الضعف حث الطلبة توظيف المهارات اللغوية في مكانها المناسب، ومراعاة حسن الاستماع، والاسترسال، والاختصار، والاهتمام بالمخاطب، وتعليمه سلوك اللباقة في الخطابة ليتوصل في النهاية إلى اكتساب فن القدرة على التحدث بفاعلية، و يمكن للمعلم أن يعمل على تنمية مهارات التحدث لدى طلابه من خلال إكسابهم مهارات إعادة الصياغة، واستخدام التغذية الراجعة، وإعادة توجيه الأفكاروتنظيمها(Brown, 2001; Burns& Joyce, 1997; Carter& McCarthy,1995 .(Stein, 1990;

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وإذا كانت عملية التحدث تمرُ في خطوات منظمة ومعقدة، فمن الضروري أن يعلم المعلم طلابه، ويدربهم على مهارة التخطيط للتحدث بالإجابة عن أسئلة مثل: لمن سأتحدث؟ أي لا بد من التعرف على نوعية الجمهور المستهدف بالحديث من حيث اهتماماتهم ومستويات تفكيرهم، ومعرفة ما يحبون سماعه ، وما يكرهون. ولماذا سأتحدث؟ وهنا لا بد أن يدرب المعلم طلابه على تحديد أهداف حديثهم قبل إنتاجه. وبماذا سأتحدث؟ فالمعلم لا بد أن يعلم طلابه ويدربهم على تحديد الأفكار والمعاني، وتحديد المشكلات مدار التحدث، ويدربهم أيضًا على ضرورة أن تكون الأفكار متسقة مع الأهداف التي سبق تحديدها، وعلى كيفية الحصول على المعلومات ، والرجوع إلى مصادر المعرفة، وكيف سأتحدث؟ لا بد من تعليم الطلبة وتدريبهم على اختيار الأسلوب المناسب للتحدث، ويتطلب ذلك معرفة نوعية المستمع، ونوعية الأفكار؛ أي موضوع التحدث ومادته، ونوعية الأهداف المراد بلوغها (Schundler, 1992).

ومهما كانت نوعية الحديث فعلى معلم اللغة أن يراعي تنوع موضوعات التحدث، وإشراك الطلبة في اختيارها، وأن يتم تعلم التحدث في مواقف طبيعية، والتحدث عن الخبرات الشخصية، وتجنب إجبار الطلبة على التحدث في موضوعات لا يستمتعون بحكايتها، وأن يدرك أن الهدف من الكلام أن يتحدث الطالب عن أفكاره هو، لا عن أفكار غيره، وينبغي على المعلم عدم مقاطعة الطالب حتى ينتهي من حديثة (مدكور، 2007).

والتقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية يسبقها، ويلازمها، ويتابعها من أجل دراسة واقعها وبحث مشكلاتها، ورسم الخطوط اللازمة لتطويرها، تحقيقًا للأهداف، "والتقييم عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية"؛ إذ لا بد للمعلم الواعي من اتخاذ وسيلة يشخَص بها مواطن الضعف في حديث طلابه، واقتراح الحلول المناسبة التي تمكَنهم من التغلب على الضعف، وتدارك الأخطاء الشائعة التي يقعون فيها أثناء الكلام (العيسوي وآخرون، 2005؛ الزعبي،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

2000). وحتى يكون التقييم مفيدًا على المعلم أن يضع في اعتباره المهارات التي يسعى لتنميتها، التي تتناسب مع مستوى الطلبة المتحدثين، ومراعاة مدى التزام الطلبة باللغة العربية الفصحى، والتركيز على جوانب المرونة، والطلاقة، والتنغيم، والدقة، وقدرتهم على التأليف، والتنظيم (Bonner, 1994).

إن الحكم على جودة التحدث، وكفاءة المتحدث يجب أن يستند إلى ثلاثة معايير أساسية هي: الأول يتعلق بالسمات الشخصية للمتحدث، ويشمل الاتزان الانفعالي، والأناقة واللباقة، واستخدام التعابير الجسدية المعبرة، والدقة اللغوية. ويتمثل الثاني في السمات الصوتية للمتحدث، وصحة النطق، ووضوح طبقة الصوت، ومناسبة سرعة الحديث لحال المستمعين، واستخدام الوقفات الملائمة. أما الثالث فيتصل بالسمات الإقناعية وتشمل: قدرة المتحدث على التحليل والابتكار وتقبل النقد، والقدرة على الإقناع والإغلاق المثير لتفكير المتلقين و/أو المشاركين في التحدث.

ويهدف تعليم التحدث في المرحلة الأساسية وفق ما يراه عدد من الباحثين وخبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في تعويد الطلبة إجادة النطق، وطلاقة اللسان، وتمكينهم من السيطرة على عمليات التفكير، وتتابع تلك العمليات وتسلسلها في تلاؤم وانسجام، والإلمام بالفكرة العامة للموضوع وعرضها بوضوح، فضلاً عن تنمية قدراتهم في انتقاء الألفاظ، والجمل، والتراكيب المعبرة عن الأفكار، وتمكينهم من السيطرة على تركيب الجمل شفويًا، والربط بينها حتى تأتي عباراتهم مترابطة، ومؤثرة في المستمعين. فضلاً عن تنمية قدرات الطلبة على التنغيم واستخدام الصوت الذي يعكس مضمون الحديث، واستخدام إشارات أيديهم، وقسمات وجوههم ونظراتهم، وحركاتهم وسكناتهم؛ للإفصاح عن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المعاني مدار التحدث بالشكل الذي يزيد من تأثيرهم في عقول جمهـور المتلقـين المـستهدفين بالتحدث، ونفوسهم (وزارة التربية والتعليم، 2006؛ اللوح، 2005).

مفهوم الكتابة

لقد تعددت الآراء حول مفهوم الكتابة باعتبارها وسيلة التواصل بين البشر، فمنهم مـن رآها وسيلة للتفكير، ومنهم من وجدها سببًا في التفكير الداخلي، وهناك فريق اقتـصرها علـى وسيلة اتصال، فقد عرَفها توبينج (Topping, 2001: 26) بأنها:" عملية معقدة تتم في مراحل يستخدم فيها الكاتب اللغة كأداة لاكتشاف المعنى وتوضيحه عن طريق الإسقاطات. وسبر غور الأفكار التي اكتسبها ثم إعادة صياغة الموضوع، والمعلومات، مدعمة بالحجج، و تنظيم الأفكار ليصل إلى مرحلة يشعر معها أن ما كتبه ينقل إلى القارئ المعنى الذي يريده بوضوح". وهـي وسيلة من أبرز وسائل التواصل الإنساني التي يتم بوساطتها الوقوف عنـد أفكـار الآخـرين، والتعبير عما لديهم من معانٍ ومشاعر، وتسجيل ما يودون تسجيله من حوادث ووقائع (جـابر، 2002).

أما هامب ، ولاند (Hamp& Land, 1994: 19) فيعرفان الكتابة بأنها: "تفاعل عقلي ولغوي، بين كاتب النص وقرائه؛ حيث يضع الكاتب أفكاره، ولغته الخاصة بينمـا يستحـضر القارئ أفكاره، ولغته وخبراته لإعادة بناء نص الكاتب وتنظيمه". و يعـرف نـصر (1999) الكتابة بأنها عمليات بنائية تراكمية سواء ما تعلق منها بالشكل، أو ما تعلق منهـا بـالمحتوى، بمعنى أن عمليات الكتابة تتضمن نشاط التفكير، وما يلازمه من اضطراب أو تنظيم أو تحسين، وهي من بين الوسائل الفاعلة في إكساب الطلبة مهارات ذهنية متنوعة، وأنمـاط مختلفـة مـن التفكير العلمي والإبداعي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويرى النجار (2007) أن الكتابة عملية ذهنية أدائية تتسم بالتعقيد والصعوبة، لأن الصور والأفكار والمعاني المجردة تتحول على إلى رموز خطية مؤثرة تعطي معنى للقارئ. وهي عملية إفصاح الإنسان عما في نفسه من أغراض، وأفكار عبر عمليات ذهنية معقدة في اختيار الأفكار وترتيبها، لتقديمها للقارئ بأسلوب واضح (الهاشمي، 2006)؛ فالكتابة بذلك تعدُ أحد أهم أجزاء اللغة إنها أداة للتفكير، التعليل، والإبداع، وربما تكون أسلوبًا لنقل المعرفة الإبداعية عبر مجموعة من الاستراتيجيات المتعددة (Villamil, 1990).

وهكذا تكون الكتابة عملية عقلية تهدف إلى رسم الأفكار على الورق على الورق بصورة مادية ، من أجل تغيير ما لدى الآخرين المتلقين من أفكار، وهي تحتاج إلى قدرات ذهنية وعملية لتحقيق ذلك.

وتأتي أهمية الكتابة من لجهد الكبير الذي يبذل لتطويرها لدى الطلبة آخذًا بمبدأ من لا يكتب يعتبر أميًا، الأمر الذي جعل من أهميتها تطوير نظام بريل للمكفوفين، وتنقيط الكلمات حين دخل الأعاجم في الإسلام حتى يقرؤوا القرآن جيدًا، وهي نوع من أنواع التعبير اللغوي الذي ينقل إلى الآخرين الأفكار والمشاعر بصورة مكتوبة، وأن الكاتب يتحرك في سلسلة من الاتجاهات ينتقل فيها من عملية فرعية إلى أخرى يتوجه من خلالها انتباهه إلى المضمون، والأسلوب، وطريقة تنظيم الأفكار مع محاولة حل مجموعة من المشكلات العقلية واللفظية. حيث ظهرت وجهات نظر حول طبيعة الكتابة باعتبارها عملية (Process) أو ناتجًا (Product)، الأولى تؤكد أن الكتابة طريقة لمعالجة المعلومات؛ بمعنى أنها سلسلة من العمليات التي تتم عن طريقها توسيع الأفكار الأولية وتهذيبها (Yolden, 1993). في حين أن وجهة النظر الثانية ترى أن الكتابة سلسلة من العمليات؛ أي هي نشاط يود المعلم من الطلاب أن يقوموا به، وهو الناتج المكتوب لذلك النشاط (Sammer, 1992). إلاَ أن المربين والباحثين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التربويين وضعوا مجموعة من الأهداف للكتابة سواءً أكانت عملية أم ناتجًا أو طريقة لمعالجة المعلومات، ويمكن إجمال هذه الأهداف في الآتية:

- الأهداف السلوكية الخاصة بالكتابة: لكي يتمكن الطالب من إيصال أنواع مختلفة من الأفكار، والمشاعر، والانطباعات والاقتراحات للآخرين، ينبغي أن يكون قادرًا على كتابة واحد أو أكثر من النصوص مثل كتابة الخطابات الاجتماعية، أو الرسمية، أو تعبئة النماذج، أو كتابة الإعلانات والإرشادات. وإعداد مخطط مكتوب لمعلومات معينة، وأخيرًا كتابة تقرير البحث(Topping, 2001).

- الأهداف السلوكية الخاصة بالتعبير الكتابي طريقة لمعالجة المعلومات: حتى يتمكن الطالب من كتابة نصَ واضح ومؤثر، ينبغي أن يكون قادرًا على استخدام مجموعة من المهارات مثل مهارة اختيار المضمون، وتنظيم الأفكار في المقالة أو الفقرة، مهارة بناء الجملة، وتحديد الغرض من الكتابة، و مراعاة الخط، والإملاء، وقواعد الترقيم، وأخيرًا ترتيب الأفكار بعد جمعها، وتحليلها بشكل منطقي، والابتعاد عن التكرار والحشو (بكر، 1994؛ عبادة، 1994).

مهارات الكتابة

للكتابة مهاراتها كونها عمليه تطورية تراكمية نتيجة إضافات بشريه مع أن هناك العديد من التربويين اختلفوا في اعتبار الكتابة مهارة واحدة أم عدة مهارات، فيرى العديد من التربويين والباحثين أن عملية الكتابة عملية معقدة ذات طبيعة غير خطية، وتسير في عدة اتجاهات، يمكن تجزئتها إلى عدد من المهارات الفرعية الضرورية للأداء الناجح في الكتابة، ومن هذه المهارات المهارات الأساسية ما أشار إليه ولسون وتوبنج(Wilson, 1997;Topping, 2001) ما يلي: مراعاة القواعد الإملائية كاملة، والنحوية واللغوية في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الكتابة، وتحديد فكرة موضوع الكتابة، وتوليد أفكار للكتابة، وترتيبها وتسلسلها، وعرضها بوضوح ودقة، وشمولية مستخدمًا أدوات الربط المناسبة، واستخدام التعابير السليمة للموضوع، والرسم الصحيح للحروف، والاعتماد على الأدلة والحقائق، وتدوين الأفكار العامة، والملاحظات، واستخدام التجارب السابقة في الكتابات اللاحقة، ثم تقييم ما يكتب لمعرفة مدى تطابق الكتابة مع المعايير ذات الصلة.

نماذج تعليم الكتابة

الكتابة إنتاج له مواصفات وشروط بغض النظر عن نوعه ما دام مستوفيًا مهارات الكتابة وشروطها، وقد ذكر عصر(2005) أن هناك ثلاثة مداخل لتعليم الكتابة هي :

1- **مدخل قواعد كتابة العبارة:** يقوم هذا المدخل على افتراض وحيد مؤداه أن التمكن من قواعد اللغة يعين على التمكن من الكتابة على نحو أفضل وأعمق، ويسير تعليم الكتابة وفقًا لهذا الاتجاه ووفق خطوات: كتابة جملة واحدة قصيرة، ثم كتابة جملة ثانية قصيرة، وقد تكون اسمية أو فعلية، ودمج الجمل القصيرة في جمل أكبر باستعمال الروابط (حروف العطف أو الضمائر، وغيرها)، و دمج الجمل الأكبر في عبارات ثم فقرات، ومراجعة تسلسل الأفكار، وترتيب الجمل المدمجة وفقًا لذلك التسلسل.

وبهذا فإن أصحاب هذا المدخل يرون أن الموضوع المكتوب ينمو من مجرد كونه جملة واحدة، إلى كونه فقرات وسياق، وفكرة كلية لها فكرة جزئية. ويعيب مناهضو هذا المدخل اهتمامه بقواعد اللغة ذاتها أكثر من عنايته بعملية الكتابة وآليتها، ومراحلها.

2- **مدخل السير الذاتية وجمهور الطلبة:** ويستند هذا المدخل إلى افتراضات ثلاثة هي: أن الكتابة عمل ذاتي شخصي قبل أن يكون وظيفيًا ذا غرض، وكل عمل وظيفي لا بد فيه من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بصمة ذات تختلف من فرد لآخر. والكتابة عملية متدرجة، ولا تحدث فجأة، ولا دفعة واحـــدة، وتكثر فيها المراجعات والتداخلات في كم المكتوب ونوعه ومساره. والكتابة إنتاج لا بد له مـــن جمهور يستهلكه، ويقف منه موقفًا نقديًا وقيميًا وانفعاليًا.

ويجري هذا المدخل وفق هذه الافتراضات في مراحل ثلاث هي: مرحلة التداعي الحر، وفي هذه المرحلة يتحقق الافتراض الأول للمدخل، وتمتاز بالخصوصية، وعمق التعبيـــر عـــن الذات، وإبراز ما في داخل الفرد من مشاعر، وانفعال في صور وجمل متنوعة دون التركيـــز على صحة العبارة وقوانين اللغة أو قواعدها وفيها يتمركز الفرد حول ذاته. والثانيـــة مرحلـــة التعليقات والمذكرات الشخصية، وفيها يتحقق الافتراض الثاني للمدخل، ويكـــون الطالـــب قـــد تخلص من تمركزه حول ذاته، ويستطيع أن يتخذ موقفًا مما أنتجه، وهذا هو المقصود من كتابة التعليق على التعليق، وهذا مؤشر دال على موقف نقدي، ودالة على النضج العقلـــي والفكـــري. والثالثة مرحلة الجمهور وفيها يتحقق الافتراض الثالث، وهذه المرحلة تسمى المرحلة الغيريـــة بدلاً من المرحلة الذاتية، ففيها يعرض الإنتاج المكتوب على أفراد الجمهور المكوَن من نوعين: الطلبة ومعلمو اللغة العربية لمناقشته، وتحديد مواطن القوة والضعف فيـــه، وتقيـــيم المكتـــوب وتقويمه: بغرض تنقيته مما يشوبه، وتبصير كاتبه بالأخطاء التي وقع فيها في الفكرة، والنحـــو، والسياق.

3- **مدخل تجزئة عملية الكتابة:** وهذا المدخل يقوم على عدة افتراضات أهمها التعبير الكتـــابي كفاءة ظاهرة، تتمثل في آليات الكتابة كجمال الخط، والهوامش، وعلامات الترقيم، وهي تـــستند على كفاءة باطنة تتمثل في الأفكار عمقًا وتنوعًا، والتعبير الكتابي نوع من البحوث مع اختلاف في العمق والدقة ومن مهاراته وضوح العرض، وشمول البراهين، وبروز الفكـــرة، والتحليـــل، والاستقراء، والمقدمات، وما ينتج عنها من نتائج، والتعبير الكتابي لا يأتي دفعة واحدة، مهمـــا

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يكن مستوى الكاتب وارتقاؤه ونضجه، وتمكنه فهو عمل مدرج ومتسلسل، يحفز الذكاء فيه ويمكنه من مهارات الكتابة، والتعبير الكتابي نوع من الإبداع بغض النظر عن نوع المكتوب، وأفضل أسلوب للكتابة تجزئتها إلى مراحل تكفي لاكتساب مهارات كل مرحلة، ومهارات الكتابة كلها، وبذلك يحدث النمو والتطور، وهذه المراحل أشار إليها عدد من الخبراء والباحثين: (Moursund, 1999; Bordner, 1990; Sammer, 1992; Wallace, 1994; Topping, 2001) هي:

– مرحلة التفكير التي تسبق الكتابة Prewriting: وهي أطول مرحلة من المراحل لأنها تتضمن عملية اختيار الموضوع وتحديد الغرض من الكتابة.

– مرحلة المسودة (الكتابة الأولية) Planning: وهي مرحلة يحكمها الخلط والارتجال، وتسودها العشوائية، ومن نتائجها يضع الطلبة أيديهم على الفكرة الرئيسة للموضوع التي ستكون موضع النقاش، وتظهر أهمية التفكير، وعدم انتظام الكتابة، وتنتهي هذه المرحلة بوضع ما يشبه المخططات في صورة أجزاء دون ترتيب، إلا أنها تشمل كل عناصر الموضوع.

– مرحلة النص المبدئي للموضوع المكتوب: والهدف من هذه المرحلة تعميق كفايات الكتابة، واكتساب المزيد منها، وتطوير المكتوب، وصقل مضمونه بعيدًا عن شكله، ومن نتائج هذه المرحلة أن النص تطَور إلى ما يشبه الموضوع المكتمل.

– مرحلة المراجعة Prevising: وفيها يعالج الطلبة العيوب التي اكتشفوها في النص المبدئي، ومن أهداف هذه المرحلة إعادة تنظيم مجمل الفقرات، وإضافة التفصيلات التي اكتشف الطالب غيابها، وسدَ الفجوات الفكرية، والمنطقية التي ظهرت للطلبة في سياق العبارات،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتسلسل الأفكار، وإضافة مزيد من المعلومات والحقائق، وضبط تتابع الجمل والعبارات والفقرات، وإعادة كتابة المقدمة بحيث يتوفر فيها التشويق والإثارة، وإعادة كتابة الخاتمة.

- مرحلة التنقيح والضبط Revision & Accuracy: وفي هذه المرحلة يتم تصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية، ومراجعة نظام الفقرات والتأكد من تنظيمها، والتأكد من الهوامش، وأخيرًا مراجعة الرسم الإملائي، ووضوح الخط وجماله وتناسقه.

- مرحلة النشر Diffusion: وهنا يتم إخراج المادة المكتوبة في شكلها الأخير، لغايات التقويم أو للقراءة في الإذاعة المدرسية أو لنشرها في مجلة الحائط.

ويذكر قوننج (Gunning, 1996, P.416) أن تدريس الكتابة قد تغير في السنوات الأخيرة بصورة متسارعة، وأصبح يستند حاليًا إلى مدخل العمليات Processes Approach التي يستخدمها الكتاب فعليًا أثناء ممارستهم الكتابة، ويضيف أيضًا إلى أن هناك سلسلة من المراحل تصف كيف يكتب الناس الممارسون للكتابة بشكل احترافي، وهذه المراحل هي مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الفعلية، ومرحلة المراجعة، وأخيرًا مرحلة النشر.

ويصف ولس (Wallace, 1994) نموذج مراحل الكتابة بأنه نموذج بارز يسعى إلى تحويل الاهتمام من النتاج النهائي للتعبير الكتابي، إلى الاهتمام بعمليات الكتابة، والإجراءات التي يؤديها الطلبة وهم يكتبون، والعمليات التي يقومون بها أثناء انهماكهم في الكتابة.

أسباب ضعف الطلبة في الكتابة

إن المتمعن في كتابات طلبة المدارس، ومقارنتها مع السابقين لهم- رغم التطور في التقنيات المستخدمة، والنظم التربوية الحديثة- يجد أن هناك ضعفا واضحا في الكتابة لدى الطلبة مع وجود تفاوت في مستويات الضعف، الأمر الذي يستوجب الوقوف عند تلك الظاهرة التي

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ينتهي بها المخاض إلى مشكله تكون سببًا في نشوء جيلٍ ضعيف، الأولى به أن يكــون جــيلاً مبدعًا في عصر الحاسوب، والمعرفة وانفتاح الثقافات؛ أما أسباب ذلك الضعف فيمكن إجمالهــا في الآتي:

اختيار الموضوع، فقد لا يكون الموضوع الذي حدده المعلم ، ملبيًا للاحتياجات التعليمية للطلبة،أو غير ملائم لقدراتهم المعرفية والمهارية، وقلة خبرة الطلبة؛ أي تكليف الطلبــة كتابــة موضوعات لم يسبق لهم أن عرفوا شيئًا عنها، فقد يؤدي بهم إلى عناء التفكير دون فائدة، ذلــك لأنهم سيصطنعون الأحداث، لأن الموضوع بعيد عن حياتهم، ولا يتسق مع خبــراتهم، وعــدم الحصول على التدريب الكافي الذي يكسبهم مهارات الكتابة، وعدم امــتلاك مهــارات تنظــيم الأفكار، وتلخيصها قد يؤدي إلى ممارسة الكتابة دون تنظيم للأفكار المرتبطة بعناصر الموضوع الأساسية المرتبطة بالمقدمة، والعرض، والخاتمة، وخوف الطلبة من الأسلوب الذي يتم تقــويم كتاباتهم بوساطته، وقدم أسلوب التقييم القائم على وضع الدرجات دون إعطاء ملاحظات وتغذية راجعة للطلبة لتعديل أخطائهم، إضافة إلى ضعف الاتساق بين الشكل والمضمون؛ كثيــر مــن الطلبة لا يهتمون بعناصر الشكل وجوانبه الفنية من ناحية التقسيم مثل: وجود فقرات، وتجنــب الشطب، واستعمال علامات الترقيم. أما من ناحية المضمون فيبدأ معظمهم بالكتابة دون تحديــد الأفكار الرئيسة أو العناصر المكونة للموضوع، ولا يحرصون على سلامة اللغة مــن حيــث أساليب التعبير الصحيحة، والنحو والإملاء، والنظام التعليمي في المدارس يركز علــى مهــارة الحفظ، ونادرًا ما يتعرض للجانب الوظيفي للُغة في حياة الطالــب بعــد تخرجــه (Axelrod, 1997; Lindman, 1995؛ الدراويش، 1994؛ مقلد، 1989).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كيفية تنمية مهارات الكتابة

بما أن الكتابة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال التي تتيح للطالب أن يعبر عن أفكاره، وأن يقف على أفكار غيره وأن يبرز ما لديه من مفاهيم، ومشاعر وتسجيل ما يواجهه من أحداث ووقائع، لذا على المعلمين أن يعملوا على تنمية مهارات الكتابة لدى طلابهم من خلال تبصيرهم بمستوى قدراتهم الكتابية حتى يتمكنوا من المشاركة الفاعلة في الحياة العملية، ويرى عدد من الباحثين (مصطفى، 2007؛ البجة، 2005؛ Wilson, 1997) أن امتلاك مهارات الكتابة ومؤشراتها السلوكية يتحقق خلال جملة من الممارسات والتوجهات وتتمثل في:

أن على المعلم ألاَ يقتصر في التدريب على الكتابة على حصة معينة، أو على ما يتطلبه الجدول الدراسي، بل عليه أن يراعيه ذلك في كل درس من دروس اللغة العربية، وفي حال اختيار المعلم للموضوع عليه اختيار الموضوعات المتصلة بالمواقف الحياتية التي يعيشها الطلبة، وإفساح المجال لهم لاختيار الموضوعات التي تلبي احتياجاتهم التعليمية، وتتسق مع خبراتهم ويرغبون الكتابة بها، التي تحسن نموهم بدافع ذاتي، واستغلال الفرص لخلق مواقف وظيفية مثل الإفادة من المناسبات الدينية، والوظيفية والاجتماعية، باستغلال الأنشطة المدرسية المتنوعة كالحفلات، والمباريات والزيارات، وأن يقوم بدور مهم في توليد الأفكار المناسبة للموضوع، والكشف عن العناصر المهمة فيه إلى أن يستطيع الطالب كتابة الموضوع دون مساعدة؛ لأن إتقان مهارة يرتكز على خبرات الطلبة، وعلى امتلاكهم لثروة لغوية، مما يساعد على تنمية مواهبهم، واستغلال ميلهم إلى الإبداع والتجديد، والاهتمام بالقضايا النحوية، والصرفية، والإملائية، واستخدام علامات الترقيم، إضافة إلى تنمية الثروة اللغوية لديهم من خلال تشجيعهم على المطالعة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتحتاج مهارة الكتابة إلى عملية تقويم مستمر، فالتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الكتابة لأهدافها، والحكم على مدى ملاءمتها للأغراض التي وضعت من أجلها، ويجب التركيز على مهارة التقويم؛ لأنها مهمة للإنسان في حياته العملية والخاصة، وتعدُ من مهارات التفكير العليا التي يجب أن يدرب عليها، ويمارسها الطلبة (مصطفى، 2007).

ولكي يتمَ تقويم الكتابة بشكل صحيح يجب ألاَ يتم التركيز على الأخطاء الإملائية، والنحوية، وعلامات الترقيم وتركيب الكلمات فحسب، إنما يجب التركيز على الترابط الداخلي للمادة المكتوبة، ووضوح الأفكار وتماسكها، وملاءمة المعلومات للأفكار المقدمة، ولكي تكون عملية التقويم فاعلة يرى عدد من الباحثين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ضرورة الاهتمام بتقويم الجوانب الآتية (مصطفى، 2007؛ أبو نواره ،2005):

- الأفكار التي تندرج في الموضوع من حيث صحتها، وترتيبها والربط بينها.
- توظيف قواعد النحو، والصرف، والبلاغة في المادة المكتوبة.
- استعمال الألفاظ المناسبة للمعاني المتناولة، ودقة الرسم الإملائي، وجودة الخط، وحسن التنظيم، وأسلوب الأداء المناسب لنوع الكتابة، وللموضوع المستهدف.
- مراعاة الذوق الأدبي، ومجال التصوير، ونوع الخيال المستخدم.
- سوق الأدلة والشواهد في وضوح وقوة.

وفي هذا السياق أكدت الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية المطوَر في الأردن على جملة من الأهداف للتقويم ممثلة في: تطوير المهارات الحياتية الحقيقية للمتعلم، والتركيز على إنجازات الطلبة وليس على حفظهم للمعلومات، وتنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة، والارتقاء

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بالمهارات العقلية العليا، والتركيز على العمليات والمنتج، وتعزيز قدرة الطلبة على التقويم الذاتي لما يكتبون(وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتخلص الباحثة إلى القول بأن عملية التقويم الكتابي يجب أن تتضمن تعريف الطلبة بمواطن الضعف لديهم ومحاولة علاجها، ومطالبتهم بالتعبير الإبداعي، فعملية التقويم هي الأساس الذي ينطلق المعلم منها في إعداد درس الكتابة التي تهيئ للطلبة الفرصة لتدوين أفكارهم، وخواطرهم، وملاحظاتهم في أيَ وقت كان وبأسلوب صحيح.

العلاقة بين التحدث والكتابة

تشكل الكتابة والتحدث أداتين أساسيتن في تكوين عملية التواصل، إذ تتكون من مهارات عديدة تشكل بالنهاية ما تعارف عليه بمهارات الاتصال، التي واكبت تطورًا تكنولوجيًا جعل منها من مستلزمات التطور، والتواصل بين الشعوب، حتى أصبحنا نسمع بالعولمة والعالم قرية صغيرة وغيرها، وتعدُّ الكتابة والتحدث من المقومات الأساسية لكل ذلك؛ لذا فإن التفكير يجب أن يظهر في رموز من الكلمات المكتوبة والمحكية، وأن ينظم في ترتيب معين، وعملية الكتابة مركبة من عدد من السلوكات هي: تفكير، ثمَ كتابة عبر التفكير، فهذه العمليات تحتاج إلى كفاية ومهارة، فلا بد للطلبة أن يفكروا بمهارة، وكفاية ليكتبوا في قوة وتخيل.

وعندما نترجم تفكيرنا كتابة نسعى إلى الاتصال بغيرنا أو نتحدث إليهم شفويًا؛ ومحتوى الاتصال في الحياة اليومية هو العطاء والأخذ في التعبير، فالموقف هو موقف المتحدث والمستمع، وعلى الطلبة أن يمارسوا المناقشة لتنمية المهارات المطلوبة للتحدث. والاتصال معناه أن تتحدث أو تكتب إلى آخر على أنه مشترك، وكل عمليات الاتصال تتطلب مرسلاً ومستقبلاً وشيئاً ما مشتركاً وهي ما يطلق عليها مكونات الاتصال (Beachy, 1992 ;الهاشمي، 2006).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وحيث إن التعبير مهارة في تنظيم الكلمات، وفي تشكيل الجمل وبنائها، فإن الاتصال هو القدرة على جعل الفكرة الواحدة ملكًا لشخصي الكاتب، والقارئ، والاتصال الناجح يتطلب مهارات على درجة عالية من الكفاية في التعبير والسيطرة، وإن الأسس الثلاثة للاتصال الناجح في الكتابة، والتحدث وهي تفكير واضح، ورغبة في الاتصال، ومهارات لجعل الاتصال ناجحًا (Jones, 2003).

والتواصل الكتابي أكثر رسمية من التواصل بالكلام؛ فالكتابة تعتمد على استخدام قواعد اللغة، والمهارة في عرض المكتوب، ولذا يجب أن تكون الرسالة المكتوبة كاملة في ذاتها؛ لأن الكاتب – على عكس المتكلم– لا يستفيد من وسائل الاتصال غير اللفظية كالإيماءات، والحركات وتعبيرات الوجه، ومعرفة أثر كلامه على المستمعين، والكتابة يمكن أن تكون عملية طبيعية ويسرة مثل الكلام تمامًا إذا حرص الطالب على أن لا ينزعج من شعوره بالقلق حين يُكلف أو يشرع في كتابة فكرة أو تقرير يعرضه مكتوبًا أو شفويًا، فهذا الشعور رد فعل طبيعي لمواجهة المواقف غير المألوفة لدى كل الناس، وعندما يصعب عليه أن يكتب أفكاره يعبّر عنها بصوت مسموع، ثم يشرع بعد ذلك في الكتابة (Beachy, 1992).

وقد أحدث التقدم والتطوَر التكنولوجي في نهايات القرن العشرين، وبدايات القرن الحادي والعشرين تأثيرًا كبيرًا في العملية التعليمية التي تطورت بدورها، حيث باتت تسهم بشكل كبير في خلق التصورات الإيجابية لدى الإنسان بما تفرزه من نظريات، وأسس كفيلة بتزويده بالقدرات اللازمة لإحداث التغيير في بيئة المجتمع نحو الأفضل، لقد زاد الاهتمام بالمناهج الدراسية خلال العقود الماضية نتيجة للبحوث، والدراسات التي أجريت في ميدان التربية، وعلم النفس، التي نادت بضرورة الربط بين المناهج المدرسية، وتكامل أجزائها، سعيًا لتحقيق الهدف الرئيس من التربية، وهو الوصول بالمتعلم إلى أفضل مستوى من التعلُم عبر إكسابه المهارات،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والمفاهيم التي تمكنه من التعامل مع مقتضيات هذا العصر (سعادة وإبراهيم، 2004؛ بوجودة، 2001؛ عبد الرحمن، نصيرات، 2006؛ 1996؛ Aroon, 2000).

ويعدَ التحدث مركز جذب للكتاب والأكاديميين، فهو في الغالب يعدُ نشاطًا تشاركيًا بين الأفراد والمجموعات في أعمال إنشائية وبنائية، بمعنى أن أيَ عمل كتابي يجب أن يتم من خلال التحدث، فالكاتب يبدأ بالتأليف عبر حديث داخلي مع نفسه، ومن خلال حديثه المسموع بكلمات ذات معنى، حينما يناقش عملاً كتابيًا أثناء شرب القهوة مع صديقه، أو من خلال مشاركة الآخرين في أفكارهم في مركز المؤتمرات أو في غرفة التدريس، وهذا الكلام يمكن أن ينسى ويتلاشى إذا لم يتم توثيقه كتابيًا (Beachy, 1992).

ويكشف الأدب التربوي في مجال البحوث اللغوية، وجود تشابه في عدد من الوجوه بين مهارتي التحدث والكتابة. فقد أشارت دولي (Dolly,1990) إلى أنه سواء أكانت في حالة التحدث أم في حالة الكتابة يقوم كل مشارك بتنفيذ دوره بحيث يكمل المناقشة بإضافة مزيد من المعلومات حول موضوع ما أو تثبيت اتصال مبهم وتوضيحه.

وتقدَم مهارة التحدث فرصة للطلبة لأن يعبروا بحرية عن أفكارهم، وآرائهم حول الموضوع الذي ستتم كتابته، وبهذه الطريقة يتضح نمط التفكير لدى الطلبة، وتتعزز لديهم مهارات الترابط مع المحتوى من خلال طرح الموضوع للنقاش عبر المحادثات وتبادل الآراء، فاستراتيجيات التحدث المختلفة تعمل على توسيع أفكار الطلبة لتتلاءم مع عملية الكتابة (Soubul, 1995; Heath,1993; Jones, 2003). ويشير المربون والباحثون إلى أن تقاسم الطلاب لمهمتي التحدث والكتابة تضفي على المهمة الكتابية نوعًا من التفاعل، واختبار الذات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

من خلال البحث عن القدرة الكامنة التي تمكن الفرد من طرح أفكاره، وإبداء آرائه عبر النقاش، ومن ثم صياغتها على الورق (Bordner, 1990; Heath,1993).

والعلاقة بين التحدث والكتابة علاقة متداخلة إذ إنه في الكتابة يعمد الطلبة إلى التفكير الصامت والملفوظ بالنص وما يوحي إليه، كما يقومون بإعادة تشكيل النص عبر إجراء الحوار، والتحدث أثناء العمل التشاركي، حول الأفكار والشخصيات الرئيسة في الموضوع، الأمر الذي سيقودهم إلى تصنيف الأفكار، وتوقع النتائج، وعمل الاستنتاجات وصولاً إلى عملية التقويم، التي تنتهي بكتابة نص ذي معنى، يحتوي على أفكار متسلسلة، وأنماط كتابية صحيحة (Blachowicz& Ogle, 2001; Spear, 1993).

وتعدُ عمليتا التحدث والكتابة عمليتين تبادليتن ودورية، فلكي يكون الفرد قادرًا على الكتابة، عليه أن يتقن مهارة التحدث؛ إذ تساعد الكاتب على القيام بعملية الكتابة خاصة لأنها عملية تفكيرية حول النص، يقوم الكاتب بالتعرف إلى آراء القراء، ورغباتهم، ثم توظيف هذه المعلومات لينتج منتجًا كتابيًا مناسبًا (Fountas & Pinnell, 2006).

ويشير الأدب التربوي إلى قلة الدراسات التي أجريت حول الاستراتيجيات التعليمية، وأثرها في تنمية مهارتي التحدث والكتابة؛ وأن ما تمَ تناوله في هذا الموضوع عن وجود تأثير واضح، ودال لممارسة استراتيجيات بعينها لتنمية مهارتي التحدث والكتابة كاستراتيجية الكتابة التشاركية، واستراتيجية الصحف الحوارية وغيرها (Takgaki, 1997; Molnes& Moulton, 1997) وفي هذا الإطار تشير نوردين(Nordeen, 2006, P.18) إلى أن " استرتيجية الكتابة التشاركية وما يتخللها من حوارات، ومناقشات بين الطلبة أنفسهم، وبين المعلمين والطلبة، تؤدي بالضرورة إلى تنمية الكتابة والتحدث معًا".

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولعلَ أهم أهداف تعلُّم اللغة العربية أن يتحدث المتعلم فيسلم لسانه، ويصح بيانه، وتتضح فكرته، وينجح في نقل ما يحسُ به أو يفكر فيه إلى قارئيه أو سامعيه، وأن يكتب فيسلم قلمه من العثار، وتخلو عباراته من الخلل والزلل، وتبرز من خلال التعبير الواضح المتقن بوادره وخواطره ناصعة نقية وثمرة جنية لثرائه الفكري والثقافي وقدرته الإبداعية، ويغذي التحدث الحصيلة اللغوية للفرد، من مفردات وتراكيب لغوية، وعبارات ومعانٍ وجمل، مما يثري كتاباته ويجعله يعبر بطريقة جذابة، والتدرب على الكتابة والتحدث عن طريق الحوار والمناقشة، وأن التحدث والنقاش والحوار هم التعبير الشفوي الذي يسبق التعبير الكتابي، والتحدث يحتاج إلى مهارات حتى يكون المتحدث بارعًا ويجلب انتباه المستمع، ويفهمه، أو يوصل الرسالة إليه بشكل جيَد من حيث التقديم، وعرض الفكرة، والنقد، والتعبير عن الرأي (الهاشمي، والعزاوي، 2005).

وفي التدريس التكاملي Integrated Instruction توصل البحث في مجال اللغة العربية بما لا يقبل الشك إلى أن اللغة عملية وناتج و نسيج من المهارات والقدرات العقلية، والأدائية المتداخلة التي تشكَل وحدة واحدة لا تقبل التجزئة، وهي وحدة متكاملة يصعب الفصل بين منظومة المهارات الأربع؛ والاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة سواء أكان ذلك في مواقف التعليم أم في مواقف الاستعمال الفعلي والطبيعي للغة (Bonissone, 2000).

ولعلَ هذا التكامل هو المدخل الحقيقي لمعالجة الضعف اللغوي بين الطلبة، والارتقاء بمستوى أدائهم في تعليم اللغة للأخذ بالمنحى التكاملي في إعداد المناهج، وتقديم الخبرات التعليمية ذات الصلة بمهارات اللغة؛ فعلى سبيل المثال يمكن للطلبة أن يقرؤوا مقالات زملائهم، ومن ثم محاورتهم ومناقشتهم عبر سلسلة من التدريبات المتنوعة، سواء أكان ذلك بوساطة الكتابة أو التحدث (Bonissone, 2000). ومن جهة أخرى يمكن أن يمارس الطلبة مهارة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التحدث والحوار في مجموعات ثنائية وثلاثية، وبعد ذلك يتم تقييم المجموعات ككل عبر تقـويم سلوكهم الاجتماعي وتفاعلهم، وجودة منتجهم الكتابي، وتقديم التغذية الراجعة لهم في إطار تشمل المهارات الأربع (Greenfield, 2000).

وترى الباحثة أن اللغة، ومهاراتها المختلفة التي تتشكل لدى الطلبة تتـضمن عمليـات الإعداد للكتابة، ومناقشة الأفكار، وإبداء الرأي وتلخيص الأفكار، وترتيبها بحيث تنتج عملية من عمليات اتخاذ القرار، وتحمُّل المسؤولية؛ مما يعني ترابطًا عضويًا بين عمليتي التحدث والكتابة التي تتعزز وتتطور معًا، عبر استراتيجية الكتابة التشاركية القائمة علـى التـأليف التـشاركي والتفاعل المشترك بين الطلبة.

التعلم الفردي والتعلم التشاركي

التعلُم تغير ثابت نسبيًا في الحصيلة السلوكية للمتعلم نتيجة الخبرة، وتمرُ عملية التعلم في ثلاث مراحل هي الاكتساب، والخزن، والاستعادة، ولا بد من التمييز بـين عمليـة الـتعلم الفردي، والتعلم التشاركي إذ يبنى الأول على اكتساب المعلومات بشكل تلقيني، تتفاعـل هـذه المعلومة مع المخزون الفكري لدى الطالب/الطالبة، دون أن تتم مراجعة أو مناقشة من أطراف العملية التعليمية، وغالبًا ما يكون الطالب مستقبلاً ليس إلاَ، أما في حالة التعلم التـشاركي فهـي عملية مبنية على إعطاء المعلومة، أو طرحها ثم تعديلها من خلال مهارات الاتصال المتبادلـة بين أطراف العملية التعليمية، التي تتيح لهذه الأطراف الأخذ بعـين الاعتبـار رأي الآخـرين وتعديلاتهم من خلال ما يسمى بالتغذية الراجعة (Preus, 1999).

وتعد النظرية البنائية Constructivism theory من أهم النظريـات التربويـة التـي ركزت على نشاط المتعلم وفاعليتة أثناء عملية التعلم، و يعد من أهم ما ركز عليه (بياجيه) حيث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إن هذه النظرية تؤكد التعلم ذا المعنى القائم على الفهم، من خلال الدور النشط في التعلم والمشاركة الفعلية، والفكرية للطلبة في الأنشطة ضمن مجموعات، أو فرق تساعدهم على التعلم (سيف، 2004).

وتقوم هذه النظرية في تصورها للمعرفة، وعملية التعلم على عدة افتراضات أساسية أهمها: قيام المتعلم ببناء المعرفة وعدم اكتسابها بصورة سلبية من الآخرين، ويمكن للمتعلم أن يبني المعرفة الخاصة به بنفسه؛ أي أن يكون نشطًا وفعالاً ومشاركًا أثناء عملية التعلم، فالمعنى يتشكل داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي ومع المحيطين به. كما أن المفاهيم، والأفكار، والمبادئ يمكن أن تنتقل من فرد لآخر من خلال تبادل الأفكار، والآراء والحوارات، ويستخدم المتعلم أفكاره السابقة في استيعاب الأفكار الجديدة التي يتلقاها من خلال مشاركة الآخرين ومعرفتهم (Green& Smith, 1999).

وتعدُ المعرفة القبلية للمتعلم شرطًا أساسيًا لبناء تعلم ذي معنى؛ فالخبرة هي المحور الأساس لمعرفة المتعلم، لذا فالمعنى المتكون لدى المتعلم يتأثر بخبراته السابقة، وبسياق اكتساب المعنى، فالمتعلم يستخدم معلوماته ومعارفه في بناء المعرفة الجديدة التي يقتنع بها، والمتعلم لا يغني معرفته عن العالم المحيط من خلال الأنشطة الذاتية فقط، ولكن المعرفة يتم بناؤها من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تشاركية، تسمح للمتعلم بمناقشة الآخرين حول ما وصلوا إليه من معانٍ، ثم تتعدل هذه المعاني لدى الفرد في ضوء ما يسفر عنه التفاوض بينه وبينهم (حسني، 2000؛ زيتون، 1992؛ السيد، 2000).

جاءت نظرية فايجوتسكي لتحدد معالم التطوُر الثقافي لدى الأطفالُ وتحديد معالمها من خلال التركيز على مظهرين الأول المستوى الاجتماعي، والثاني المستوى الشخصي بحيث

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يتناول الانتباه، والطلاقة، والذاكرة المنطقية، والمفاهيم وكلَ هذه المفاهيم العالية المجتمعية ذات علاقة مع الصفات الشخصية، والمفهوم الثاني لنظرية فيجوتسكي أن شخصية الطفل تتكون من السلوك البنائي الاجتماعي الذي يبنى على المدخلات المجتمعية وأن الفوارق في المهارات تأتي من الفوارق الشخصية للفرد، وقد ركزت على النتاج الاجتماعي مثل تعلُم اللغة خلال عملية الاتصال إلا أنه يوجد محددات لهذه العملية، ووفقًا لنظرية فايجوتسكي يستطيع الفرد التطوُر الفكري واللغوي نتيجة التفاعل الاجتماعي مع الزملاء (Vygotsky, 1987).

وتقوم هذه النظرية على أن هناك: فوارق بين الأفراد من حيث العمر في التأثر بالقيم الاجتماعية في عملية التعلم، والتعلم الاجتماعي يحتاج إلى محددات. والتعلم Learning عملية افتراضية Hypothetical Process يمكن الاستدلال عليها عن طريق قياس تغيير السلوك الناتج عن الممارسة المعززة بعد المرور بالخبرة، ويحدث التعلم وفق هذه النظرية من التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية (Vygotsky, 1987).

وتؤكد هذه النظرية أن البيئات التي يتفاعل معها المتعلمون ليست عشوائية ولكن يتم اختيارها وتغييرها من خلال سلوك الأفراد، وهذا الاتجاه في التعلُم يوفر تفسيرًا مفيدًا عن كيفية حدوث التعلم بالملاحظة وكيف يتم تنظيم الأفراد بصورة ذاتية، وفي التعليم الاجتماعي يتم استخدام كل من التعزيز الخارجي والتفسير المعرفي الداخلي للتعلم للتعرف على كيفية حدوث التعلم للآخرين، فالأفراد كائنات اجتماعية وعن طريق ملاحظة الفرد لعالمه الاجتماعي والتفسير المعرفي لهذا العالم، ومن خلال الثواب والعقاب لاستجاباته يتم تعلم المعلومات العديدة والمعقدة، وكذلك المهارات والأداءات المختلفة (Grice, 2002).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

لقد كافح فايجوتسكي ليبرهن بأن الأفعال الاجتماعية المتبادلة بين البشر تمكنهم من تطوير أفكار متقدمة، من خلال التفاعلات مع أفراد أكثر خبرة من أفراد المجتمع وأكد أيضًا أن اللغة تكمن في قلب التفاعلات، وأنها الوعاء الذي يحفظ الأفكار، وتنقلها من فرد لآخر، ولم تكن أفكار فايجوتسكي حول التطور العقلي محدودة باللغة الشفوية. لقد اعتقد بأن اللغة المكتوبة تنمو من اللغة الشفوية، وتباعًا تصبح وعاءً للمعرفة تنقل الأفكار والخبرات، واعتقد فيجوتسكي أن اللغة المكتوبة تتطور من خلال الكلام الداخلي (Inner Speech) وتعتمد في طبيعتها وفاعلية تأثيرها على الاستخدام الوظيفي للرموز المكتوبة، بدلاً من الصور الصوتية (Gere, 1990).

وطبقاً لنظرية فايجوتسكي الاجتماعية فإن التعلُم عملية بناء للمعرفة من خلال التعلُم عن الأشياء ومعرفتها، لذلك تعد مهارتا التحدث والكتابة أدوات ضرورية لاكتشاف المعرفة وتشكيلها، ولذلك فإن التعلُم التشاركي وسيلة فعالة لمساعدة الطلبة على هدم الفجوة بين مهارتي التحدث والكتابة، ويقوم على استخدام هاتين المهارتين بفاعلية لتطوير تحصيلهم، و يرتكز التعلم التشاركي على إتاحة الفرصة للطلبة للعمل ضمن مجموعات من خلال التفاعل حول قضية معينة، واستخدام الخبرات السابقة والمتوافرة في إنتاج المعرفة، ويقترن مفهوم التشارك Collaborative بالمشاركة الفعلية لكل فرد أثناء الكتابة في المجموعة من ناحية، وممارسة التحدث، وتبادل الآراء مع ممارسة النشاط الذهني، والأدائي المناسب للمهمة سواء أكانت كتابة تعيينات أم إنتاج عمل أدبي من نوع ما من ناحية أخرى (Chinn&Anderson, 1998; Grice, 2002).

وقد أشارت الدراسات، والبحوث إلى أن استراتيجية التعلُم التشاركي وسيلة فعالة للمساعدة على هدم الفجوة بين مهارتي التحدث والكتابة، إذ إنها تتيح للطلبة المشاركة في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مسؤولية التفكير عبر المناقشات، والإفادة من خبرات الآخرين أثناء العمل في المجموعات، وتوليد أفكارٍ جديدة، وتشوق الطلبة للمهمة التعليمية، وتساعد الطلاب على التعلم من بعضهم وذلك من أجل اكتساب مهارات اجتماعية متنوعة (Brown, 2001 ;Bruffee, 1996 ; Weiner, 1996).

وهناك أنواع عديدة من التعلُم كالتعلم الفردي، والتنافسي، والتشاركي، والتعاوني، وعلى الرغم من أهمية جميع الأنواع إلا أن التعلم التشاركي Collaborative Learning حظي باهتمام الكثير من الباحثين والخبراء في مجال المناهج وطرائق التدريس، وذلك كونه أسلوب تعليمٍ يحقق النمو الشامل والمتكامل للطالب عقليًا، ومعرفيًا، ونفسيًا، واجتماعيًا من جانب، إلا أن جميع هذه الأشياء تؤثر في بعضها بغية تحسين الأداء بشكل عام (قاسم،1999؛ سرية، 2004)، والتعلم التشاركي يعني بناء المعرفة عبر تفاعل أفراد من مجموعات زوجية أو صغيرة من الطلبة، وهو وسيلة فعالة لمساعدتهم على هدم الفجوة بين مهارتي التحدث والكتابة (Ward, 2005).

ويرى كوهين وأديل (Kohen& Udell, 2003: 3) أن التعلم التشاركي : " يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات ثنائية أو ثلاثية، بحيث يستطيع كل فرد فيها المشاركة في مهمة دون الإشراف المباشر والفوري من المعلم، وفي هذه الجماعات يعمل الطلاب سوية لتنمية تعلمهم، وتعلم بعضهم بعضًا ، وتتميز المجموعات التعليمية التشاركية بسمة المشاركة الفعلية؛ لأن وضع الطلبة في مجموعات دون أن يتشاركوا في العمل لا يعتبر مجموعة تشاركية" .

وهناك من يعرف التعلم التشاركي بأنه أسلوب تعليمي يعمل على إشراك الطلاب في مجموعات عمل تتراوح كل مجموعة ما بين 4–6 أفراد، وذلك لإكمال مهمة تعليمية مثل الكتابة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والتي يقوم المعلم بتقويمها، وتـوفير صـور مـن التغذيـة الراجعـة (Beckman, 1990; Chickering& Gamson, 1991).

ويرتكز مفهوم التعلُم التشاركي على الفهم المشترك لما سيتم تعلُمـه وكيفيـة تعلمـه، ويظهر دور التعلم التشاركي في خلق التفاهم المشترك بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، عبر أشكال من التفاعل، وتتم بين الطلبة بعضهم بعضًا، وتعمل علـى تخفيف التوتر والتشدد أثناء الحوارت والنقاشات، ومواجهة المخاطر بحيث يقوم الطلبـة بـتعلم المفاهيم الجديدة دون خوف بسبب تقاسم المسؤولية والفهم مع الأقران، والسيطرة على المحتوى من خلال التعاون مع الأقران والمعلم لفهمه والتمكن منه، وضبط النشاطات التي تؤسس علـى المشاركة في فهم المعنى بين جميع الطلبة بشكلٍ متساوٍ وبإشراف المعلم. ومـن مزايـا الـتعلم بالطريقة التشاركية: خلق إطارًا لفهم وتشكيل عملية التعلم والتعليم، ودفع الطالب لطرح المزيـد من الأسئلة، وتقسيم السلطة والمسؤولية بين الطلبة عبر المشاركة، وتشكيل التفاعل عبر السلطة والسيطرة على مجريات التعلم، ويوفر التعلم التشاركي عنصرين هامين للطلبة هما المرح أثناء التعلم، والمشاركة الفاعلة في التعلم (Newman& Newman, 1992).

وتعتمد كفاءة التعلم التشاركي على تفعيل دور المتعلمين في بناء معانيهم الخاصة مـن خلال العمل التشاركي مع الآخرين، ويكون التعلم عملية مستمرة غير محدودة، وغير مرتكـزة على المدرسة كمصدر أساس للمعرفة، إذ إن المتعلم يقوم بتوظيف جميـع الجوانـب الذهنيـة والجسمية، والنفسية، والعاطفية لإحداث التعلم، ومن هنا يكون مسؤولاً عن عملية التعلم كونـه العنصر الأساس في تلك العملية، لأن نشاطه يوجه ذاتيًا بشكل ينسجم مع إمكاناته ورغبته فـي التعلم(الخليلي وآخرون، 1996).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتبرز أهمية استراتيجيات التعلم التشاركي لدى المتعلم كونها تمكَن المتعلم من فهم السياق أو البيئة التي يمارس فيها نشاطاته التعلمية، وهذا الفهم يتوسع لدى المتعلم كلما توسعت نشاطاته والمهام التي يقوم بها، كما أن الفهم هذا لا يتحقق إلاَ بوجود مجموعة من الشروط والظروف مثل مشاركة جميع الطلبة معًا في النشاط، والتواصل الاجتماعي، ومراقبة الملاحظات والتعليقات والحوارات والنقاشات المصاحبة.

استرتيجية الكتابة التشاركية

بما أن الكتابة إحدى المهارات الطويلة والمعقدة، لذا تحتاج إلى تعاون أكثر من شخص لإنجاحها من هنا ظهر الاهتمام بما يسمى الكتابة التشاركية. فعلى الرغم من أن المحاولات الأولى للكتابة التشاركية بدأت في أوائل السبعينات، إلا أن البحوث لم تتبلور حولها إلا في أوائل الثمانينات. حيث يعدُّ ماكلير Makleer المشار إليه في بيك وبيلتون(Beck& Bellton,1993) من أوائل من بحثوا في موضوع الكتابة التشاركية، حيث أشارت الدراسة التي أجراها على مجموعات من الطلبة عملوا معًا في كتابة أحد الموضوعات فتبين أن تحصيل هؤلاء الطلبة قد زاد بشكل ملحوظ.

أثبتت معظم الدراسات والبحوث التي أجريت على استراتيجية الكتابة التشاركية مدى إنتاجيتها ودورها في تنمية تحصيل الطلبة، إلى أن استراتيجية الكتابة التشاركية تعني مجموعة من الأشخاص يكتبون معًا، ويتبادلون الأفكار والحوارات بهدف الوصول إلى ناتج مكتوب (Ward, 2005;King, 2007; Roueche, 1995). واعتمدت معظم الدراسات في حديثها عن استراتيجية الكتابة التشاركية على إسهامات فايجوتسكي في تفسير قدرات التأليف التشاركي، حيث هناك العديد من المضامين المهمة التي طرحها فيجوتسكي في تفسيره للتعلم حيث أشار إلى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أن التعلُم عبارة عن نشاط اجتماعي، يتم تقويته وتعزيزه عن طريق التفـاعلات الاجتماعيـة، فالأفراد يتعلمون عبر اتصالاتهم، واحتكاكهم مع الآخرين (Dale, 1996).

ويقصد بالكتابة التشاركية قيام عدد من الكتاب أو المؤلفين بإنتاج عمل كتابي من نوع ما بصورة تشاركية على أن يكمل الواحد فكرة زميله الآخر (Lowry& Lowry, 2004). وتعَـد استراتيجية الكتابة التشاركية من أبرز الجوانب التي يركز عليها منحى التعلم التشاركي، خاصة أن التربويين، وعلماء النفس ركزوا على عملية الكتابة خلال العقود الماضية؛ كونها أداة التعبير البشري الذي يعتمد مجموعة من الأفكار المنطقية المتسلسلة، حتى تقدَم للقارئ نصوصًا تحمـل معنى وهدفًا واضحين (Dillon, 1993). واستراتيجية الكتابة التشاركية تتضمن مجموعة مـن النشاطات التي تهدف لإنتاج نصٍ مكتوبٍ من مؤلف واحد أو أكثر، وهذا الإنتاج يتضمن عـدة مراحل كوضع المسودات والنقاشات وتبادل الآراء، ثم تحليل هذه الآراء وصولاً إلـى كتابـة الموضوع (North, 1995; Shnaderman, 1996).

و يشير سبرنج (Spring, 1991) إلى أن استراتيجية الكتابـة التـشاركية هـي تلـك الإجراءات التي تتضمن نشاطًا كتابيًا، وتفاعلاً ديناميكيًا بـين أفـراد المجموعـة مـن خـلال حواراتهم، ونقاشاتهم التي تؤدي إلى الوصول إلى أفكار منطقية ذات معنى.

أما بيرسكي ودانس وجن (Persky, Danns& Jin, 2003) فعرفوا استراتيجية الكتابة التشاركية بأنها نوع من التأليف الجماعي لمادة مكتوبة حيث يقـوم أفـراد المجموعـة بتنفيـذ مجموعة من المهارات مثل مهارة تقسيم المهمة، ومهارة العصف الذهني، والتحرير، والنقـاش العام، والتخطيط وإنتاج المادة المكتوبة بشكل نهائي، ونلاحظ أنها تعمل على تحويـل الكـلام، والحوار الاجتماعي إلى كتابة، وهي وسيلة اللغة الأكثر إسهابًا وتوضيحًا خاصة وأنهـا تعمـل

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

على تأطير الأفكار ضمن نصوص، وتعمل في الوقت ذاته على إيجاد التوافق بين الكاتب والمستمع، وهذا بطبيعة الحال ما أكد عليه فيجوتسكي بأن التحدث والكتابة عملان اجتماعيان بشكل أساسي يعززان بعضهما بعضا، وصولاً إلى منتج له معنى يمكن للقارئ أن يتقبله.

ونتيجة للتطور الذي يشهده عالمنا اليوم نجد أن هناك اهتمامًا متزايدًا بالكتابة التشاركية نظرًا لقيمتها الكبيرة، حيث إنها تشجع الطلبة على التفاعل، والتأليف المشترك، واكتساب الكثير من الخبرات القائمة على التخطيط والعمل المشترك، وتعدُّ استراتيجية الكتابة التشاركية عملية اجتماعية ينظر فيها المؤلفون لمجالات التفاهم المشترك، وللوصول إلى هذه المجالات وفهمها، يعمل المشاركون ضمن مجموعة من القواعد الاجتماعية، وقواعد التفاعل و تتمثل هذه القواعد وفق ما يراه نيومان ونيومان (Newman& Newman, 1992) في الآتية:

– وضع هدف مشترك: حيث يتم وضع هدف عام وشامل يتفق عليه الجميع ويلتزمون به، وهذا الهدف يكون موجهًا للعمل المشترك.

– فجوة المعلومات: يجب أن يحمل المشاركون ثقافات ومعارف مختلفة، بحيث يغطي كل مشارك فجوة صغيرة من فجوات المعلومات لدى غيره.

– الأهداف والحضور: في أي حدث تعلم تشاركي سواء أكان مكتوبًا أم شفويًا يجب وضع غاية للوصول إليها، وإذا كانت الغاية هي الحضور أو الجمهور يجب أن توضع الأهداف الملائمة لهم قبل تنفيذ العمل التشاركي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ولعل أبرز المرتكزات التي تقوم عليها استراتيجية الكتابة التشاركية، التي تحدد طبيعة إجراءات التعلم والتعليم هي:

(1) الاعتماد المتبادل الإيجابي: ويعني ذلك أن يشعر كل طالب في المجموعة الصغيرة بالحاجة إلى بقية زملائه، وأن يدرك أن نجاح أو فشل العمل يعتمد على ما يبذله من جهد في المجموعة، ويمكن بناء هذا الشعور بوضع هدف مشترك لجميع طلبة المجموعة، تنمي سلوكات إيجابية لديهم مثل المناقشة بأسلوب علمي، ووضع المسودات وتبادل الآراء (Ede& Lunsford, 1990 ;Kohen&Udell, 2003).

(2) المسؤولية الفردية والمسؤولية الزمرية: حيث يكون كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤولاً مسؤولية مباشرة عن جزء من العمل، وعليه أن يتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية للوصول إلى الهدف المشترك الذي تم وضعه سابقًا (Menderson, & Dselva, 2005).

(3) التفاعل: تتضمن استراتيجية الكتابة التشاركية التزام جميع أفراد المجموعة بتقديم المساعدة، والتفاعل الإيجابي مع بعضهم ، وطرح الآراء والأفكار بموضوعية عن طريق الالتزام الشخصي لكل فرد في المجموعة نحو تحقيق الهدف المشترك (Ede & Lunsford, 1990; Sobul, 1995).

(4) المهارات البينشخصية والزمرية: تقتضي أن يكتسب الطلاب المهارات الأكاديمية، والمهارات الاجتماعية اللازمة للعمل بشكل تشاركي كمهارات القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة، والالتزام. وتعد عملية تعلم هذه المهارة ذات أهمية بالغة لنجاح مجموعات العمل التشاركي (Dale, 1996).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(5) **الانطلاق من نقاط القوة:** تسمح استراتيجية الكتابة للطلبة أن ينطلقوا من نقاط قوتهم بحيث تتوافر فرصة أكبر لتقدير اسهامات باقي أفراد المجموعة سواء أكان ذلك عبر توليد الأفكار، أم عبر الإسهام في استخدام قواعد اللغة، أو في التلخيص، أو في غيرها من المهام التي تناط بكل واحد منهم (Daives & Dalton, 1993).

أنواع الكتابة التشاركية

يحدد نيومان ونيومان (Newman& Newman , 1992) نوعين من الكتابة التشاركية هما:

(1) التفاعل على الورق: ويتم هذا النوع عند مراجعة الكتب والدوريات والمقالات ونقدها وإبداء الرأي فيها، وهنا تقوم المجموعة التشاركية بأخذ الملاحظات على المسودة التي كتبها الكاتب وكتابة التعليقات عليها. وهذه الملاحظات والتعليقات في الغالب تكون على شكلين اثنين، تحرير الأخطاء الهجائية والإملائية والقواعدية، وكتابة تعليقات شاملة على المحتوى والمضمون.

(2) الكتابة التشاركية كفعل ثقافي: وتتعلم كتابة النصوص التشاركية بهدف إحداث نوع التبادل الثقافي بين الطلبة، حيث يعزز هذا النوع من الكتابة اللغة الشفوية، والاستماع ويمكَن الطلاب من التحدث بطلاقة، وبتسلسل وبدون خوف.

مزايا استراتيجية الكتابة التشاركية

أشار العديد من الباحثين أمثال ميللر، وكروك، وكوهين، ومارك، وبلوم، وإيدي، ولانسفورد (Miller,1994; Crook,1987; Mark,1990 ;Blum, 1995; Ede& Lunsford, 1990) إلى أن استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية يحقق مزايا تتمثل في ترسيخ المفاهيم التشاركية والتربوية، بحيث يستطيع المدرسون التركيز على تدريس مفاهيم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تتضمن التفكير عالي المستوى، والوعي بصعوبات الطلبة ومشاكلاتهم في المجالات الاجتماعية، والبلاغية، ومعالجتها بشكل صريح في تدريسهم، ويستطيع الطلبة أن يتعلموا عددًا من استراتيجيات التخطيط من زملائهم؛ لوجود علاقة إيجابية بين التخطيط والأداء في الكتابة، وفي التقييم، والقدرة على حل المشكلات، والتأثير إيجابيًا في النتاجات السلوكية للطلبة، وتشجيع وتعزيز الإنتاج الأكاديمي لهم.

ومن مزاياها تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية، والصف والزملاء، ومساعدة كل من الطلبة ومعلميهم نحو هدف كتابة الطالب المحسنة، وخلق صراع معرفي بناء يؤدي إلى نمو اللغة، حيث يتم التعبير عن كلمات، وأفكار، وأساليب متعارضة، ومتصارعة بشكل حرَ ومرتفع عبر جو إيجابي، وإشراك الطلبة في عملية تعمل على إغناء اللغة، فمن خلال التفاعل اللفظي يتعلم الطلبة خيارات اللغة، ومساعدة الطلبة الذين لا ينجحون دائمًا في المناخ التقريري التنافسي؛ لأنه يوفر طريقة بديلة وأكثر اجتماعية للتعلم على الكتابة، وتعمل على ربط التحدث بالكتابة؛ لكونها نشاطًا طبيعيًا واجتماعيًا (Mark, 1990; Blum. 1995; Ede& Lunsford, 1990).

هناك العديد من الصعوبات التي يمكن أن تواجه عملية تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية في مواقف التدريس المختلفة وفق ما أشار لوري ولوري، والفرد وبرسو وأوليو (Lory& Lowry, 2004; Alfred, Brusaw& Oliu, 2003) وتتلخص هذه الصعوبات في الآتية:

(1) يستغرق التشارك وقتًا حتى ينتج المهمة الكتابية؛ فعلى الطلبة أن يتحدثوا مع بعضهم بعضًا، وربما لا يتولى أحد المسؤولية في إيصال المهمة الكتابية إلى مرحلة المسَودة النهائية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(2) صعوبة الضبط؛ حيث يحتاج إلى مداخل عديدة للضبط سواء أكان ذلك في ضبط العمل أو ضبط الكتابة نفسها، وصعوبة ضبط النسخ المكتوبة؛ بمعنى صعوبة التثبت من أجزاء العمل الكتابي أو اتفاق المجموعة على رأي واحد.

(3) ضعف التماسك بين أجزاء المادة المكتوبة، إلا أن هذه الصعوبة يمكن حلها من خلال الأسلوب السردي أو القصصي، لأن القصص بحد ذاتها يمكن تجزئتها بين الطلبة لأغراض الكتابة، وبعض الطلبة يفضلون عدم الكتابة مع الآخرين مطلقاً لأنهم يشعرون بالقلق أن هذه العملية ستكشف نقاط ضعفهم.

(4) صعوبة اختيار أداة القياس المثلى للمجموعات، واختلاف مستوى المهارات لدى الجماعات، فقد يؤثر المستوى المتدني على المستوى الأعلى من خلال المهارات الشخصية التي يمتلكها الفرد في المجموعة، والأسس التي يمكن اعتمادها لتقييم العمل الكتابي بشكلٍ تشاركي وعادل.

(5) صعوبة توافق أفراد المجموعة في اختيار الموضوع المناسب إذ تؤدي عملية الكتابة التشاركية إلى نتيجة توافقية، وغير ملبية للمهارات المثلى لدى بعض أفراد المجموعة نتيجة التنازلات أثناء عملية الكتابة، مما يحتمل أن يكون الأثر الإيجابي للكتابة التشاركية آنيًا لتعصب صاحب الرأي، أو الفكرة وتمسكه بها؛ نتيجة البناء الثقافي والاجتماعي الموروث لديه.

دور المعلم في تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية

يرى رو وبيرد، وشاربل، وبوسمر وبيكر، وإليس، وسبير (Rao& Beard 1996; Sharple, 1993; Posmar, Baecker, 1993; Ellis, 1992; Spear,1993) أن للمعلم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

دورًا توجيهيًا لا تلقينيًا؛ أي ميسرًا ومسهلاً للتعلم بدلاً من ناشر وباث للمعرفة، وعليه أن يتخذ القرار الخاص بتحديد الأهداف التعليمية، والإشراف على تشكيل المجموعات، وشرح أساسيات هذه الاستراتيجية، وتفويض السلطة، وإعطاء الطلاب أكبر قدر من السيطرة، والاستقلالية وسيطرة المعلم فقط على بيئة الغرفة الصفية، وتعميم التشارك بين المجموعات، والمراقبة القريبة للطلبة، كما أن يتضمن دور المعلم ممارسة التقويم الشامل لأعمال الطلبة.

ومن المعيقات التي قد تقلل عمل المعلم في تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية كما يرى جيري (Gere, 1990) عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي سواء أكان ذلك قبل الخدمة أم أثناءها، والإعداد لها، وضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد، ونوع أثاث الصف من الكراسي والطاولات التي قد لا تكون مناسبة لعمل المجموعات التشاركية، وقضية السلطة؛ فمنذ وقت تدريب المعلمين قبل الخدمة، يتم عرض السيطرة على أنها قضية مهمة ، فعندما يشكل المعلمون مجموعات من أيَ نوع، فإنهم يتنازلون عن بعض سيطرتهم حيث ترتفع مستويات الفوضى، ويشعر الطلبة الذين ينغمسون في الكتابة بالسعادة وحرية الحركة.

نماذج الكتابة التشاركية

تشير الدراسات والبحوث التربوية الخاصة بالكتابة التشاركية إلى أن هناك درجات متفاوتة من التشارك في التأليف والبناء، فقد يقوم مؤلف واحد بالكتابة من خلال المناقشة مع مجموعة من الأفراد، أو تقوم مجموعة من الكتاب بالاشتراك معًا في تأليف وثيقة ما إلا أن معظم الباحثين أمثال جيري وبلوم (Gere, 1990; Blum, 1995)، اتفقوا على أربعة نماذج تنظيمية للتأليف التشاركي هي:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- يقوم الفريق بالتخطيط وتحديد الواجبات، ثم يقوم كل كاتب بإعداد الجزء الخاص بـــه، وتجمع المجموعة الأجزاء الفردية، وتتم مراجعتها حسب ما يتطلبه الآخر.
- يقوم الفريق بالتخطيط وتوضيح مهمة الكتابة المطلوبة، وبعد ذلك يقوم أحـــد الأفـــراد بوضع مسودة للكتابة، ثم يقوم الباحثون بمراجعتها، وتحليلها ونقدها.
- يقوم شخص واحد بوضع المسودة وكتابتها، في حين يقوم شخص أو أكثر مـــن بـــاقي أفراد المجموعة بمراجعة المسودة دون تشاور مع المؤلف الأصلي.
- يقوم أحد أفراد المجموعة بتعيين المهمة الكتابية، في حين يؤدي كل عضو واجبًا فرديًا من المهمة، ثم يقوم الشخص الذي حدد المهمة بجمع الوثائق المكتوبة ومراجعتها.

أنواع المجموعات التشاركية

عرَف الأدب التربوي في هذا الميدان أنواعًا للمجموعات التشاركية لعلَ أبرزها:

1- المجموعات التشاركية الرسمية: هي مجموعة قد تدوم من حصة صفية واحدة إلـــى عـــدة حصص على مدار عدة أسابيع، يقوم الطلاب بالعمل معًا بشكل مستمر حتى لو كانوا قد أنهـــوا المهمة المطلوبة منهم، ويقوم المعلم في هذه المجموعات بملاءمة المهمـــة التعليميـــة المقـــررة بحسب خصائص هذه المجموعة (Light, 1992).

2- المجموعات التشاركية غير الرسمية: هي مجموعة ذات غرض معين قد تدوم لبضع دقائق إلى حصة صفية واحدة، وجدوى هذه المجموعات أنها تناسب أسلوب التعلـــيم المباشـــر مثـــل المحاضرات، ويمكن تشكيل هذه المجموعات بشكل سريع كأن يطلب المعلم من أحد الطلبـــة أن يناقش مع زملائه المحيطين به موضوعًا ما (Tinto,1992) .

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

3- فرق العمل أو المجموعات طويلة الأمد: ويطلق عليها المجموعات التشاركية، وهي مجموعات طويلة الأمد، وغير متجانسة وذات عضوية ثابتة، غرضها الرئيس أن يقوم أفراد المجموعة بدعم بعضهم لإحراز النجاح الأكاديمي، وتتميز هذه المجموعات بأنها تنمي حس الالتزام، والتواصل الاجتماعي بين الطلبة عن طريق المشاركة المستمرة (Lowry& Lowry, 2004).

ومن خصائص المجموعات التي تعمل بشكل جيد كما حددتها كينج (King, 2007): أن يكون لها غاية وخطة عامة، وتتواصل بشكل فعال؛ أي أنها تسمح لبعضها البعض وللجميع بالمشاركة، تصل إلى القرارات مع الأخذ بالاعتبار كل وجهات النظر، وعند عدم الاتفاق يتم ذلك بطريقة سارة، ويشتركون بالقيادة، ويقيمون القدرات المختلفة لأفراد الجماعة، ويقومون بتقييم ذاتي لأنفسهم.

ومن الأمور التنظيمية قبل بداية الحصة الصفية، المبدأ العام لتشكيل المجموعات التشاركية هو تحديد حجم المجموعة حسب نوع النشاط الكتابي المطلوب، والهدف من الاختبار(Christion, 1990). وكلما زاد حجم المجموعة، كلما قل الاعتماد على الأداء الفردي أو القدرة في التأثير على الأفراد الآخرين لبذل قصارى جهدهم، وأن وضع ثلاثة طلاب في كل مجموعة حجم كبير بما يكفي لتشجيع النقاش حول الأفكار، والتنظيم، والصياغة، وصغير بما يكفي لإسهام كل فرد في الموضوع (Kohen& Udel, 2003).

أنواع استراتيجيات الكتابة التشاركية

تقسم استراتيجيات الكتابة التشاركية إلى نوعين، تسعى كل واحدة منهما إلى تحقيق الهدف المنشود وهما:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: استراتيجية الكتابة التتابعية Sequential Writing Strategy

في هذه الاستراتيجية يقوم فرد واحد بالكتابة ضمن وقت يعطى له، وعند إكمال العمل يقوم بتمريره إلى كاتب آخر، وهذه الاستراتيجية سهلة التطبيق والتنظيم، وتحسن التعاون والتنسيق بين الكتاب، إلا أن بعض السلبيات تشوبها مثل نقص اتفاق المجموعة في الرأي، وصعوبة التأكد من أن أجزاء العمل الكتابي قد تمَ تحريرها وإخراجها بصورة مناسبة، كذلك فإن نظام الكاتب وأسلوبه يؤثر بشكل كبير في العمل الكتابي، حيث يمكن لأحد الكتاب/ المؤلفين تغيير اسهامه أو دوره في الكتابة (Lowry& Lowry, 2004) .

ثانياً: استراتيجية الكتابة الموازية Parallel Writing Strategy

في هذه الاستراتيجية يقسم فريق الكتابة العمل إلى وحدات أو أقسام صغيرة بشكل متوازن، ولهذه الاستراتيجية عدة أشكال، أحدها أن تقوم كل مجموعة بتحديد دور كل فرد فيها (كاتب، مراجع، محرر)، ويعتمد ذلك على ما لدى الأفراد من خبرات، ويعملون على إنجاز العمل الكتابي وفقًا لهذه الأدوار المحددة. وفي شكل آخر من هذه الاستراتيجية يقسم موضوع الكتابة إلى أجزاء، حيث ينجز كل كاتب/ طالب الجزء المخصص له، ويسند مهمة تجميع الأعمال المنجزة إلى قائد يقوم بجمعها، ويحاول التنسيق بينها بمشاركة المجموعة. وقد يسمى هذا الشكل من الكتابة التشاركية (التقسيم الأفقي للكتابة). وتنفذ وفق إجراءات محددة حيث يعين ويحدد أحد الطلبة من المجموعة منسقًا لها، ويتم التعريف بالجمهور، وابتكار أو وضع مخطط عمل لمادة أو موضوع الكتابة، وتحديد مهمة أو واجب لكل طالب من المجموعة، ووضع جدول بتواريخ إنجاز المسودة الأولى، وللمراجعة، ولإخراج وإتمامه العمل الكتابي، والاتفاق على مرجع معياري للحكم على الأسلوب، والشكل العام للعمل الكتابي، والبحث وكتابة مسودة المهمة أو العمل الكتابي، وتبادل المسودة بين أفراد المجموعة الواحدة لمراجعتها، حيث تتم مراجعة القطع، ولقاء لوضع الأهداف (Alfred , Brusaw,& Oliu, 2003).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

تم الإطلاع على الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة (أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة). وبعد العودة إلى المكتبة وقواعد البيانات العربية والعالمية استطاعت الباحثة الحصول على العديد من الدراسات الخاصة بالموضوع. ويتناول هذا الجزء الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة حيث قامت الباحثة بتقسيم الدراسات إلى ثلاثة مجالات، وضعت في نهايتهم تعقيبًا يتضمن موقع الدراسة الحالية منها. وفيما يلي عرض لكل مجال من المجالات الثلاثة على حدة:

المجال الأول- الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارة التحدث:

أجرى كونزالز(Conzalez,1986) دراسة لمعرفة فعالية التعلم التشاركي والتعلم الفردي في إتقان التحدث للطلبة الذين يتكلمون اللغة الانجليزية، كلغة ثانية بصورة محددة، تكونت عينة الدراسة من (58) طالبًا وطالبة من مدارس مدينة لندن، وقسمت إلى مجموعتين: مجموعة درست بالتعلم التشاركي وعدد أفرادها (30) طالبًا وطالبة، ومجموعة أخرى درست بالتعلم الفردي وعدد أفرادها (28) طالبًا وطالبة، وبعد تطبيق الاختبار البعدي على المجموعات وإخضاعه للتحليل أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا للجنس لصالح الإناث من حيث التشارك والتفاعل داخل المجموعات التشاركية.

أجرت دولَي (Dolly,1990) دراسة هدفت الكشف عن أثر التعلم التشاركي في تطوير مهارة التحدث، والطلاقة باللغة الإنجليزية عند الطلبة متدني الإنجاز أثناء كتابة مواضيع تعبيرية باللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا أسبانيًا قاموا بالتشارك في تعيينات كتابية باللغة الإنجليزية من خلال تبادل الأفكار ومناقشتها فيما بينهم، وقامت الباحثة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بتصوير تفاعلات الطلاب اللفظية وتسجيل ملاحظاتها، وبعد جمع البيانات وتحليلها خلصت إلى أن التعلم التشاركي بشكل عام، واستراتيجية الكتابة التشاركية بشكل خاص ساعدت في تطـــوير مهارات التحدث، والقراءة لدى الطلاب متدني التحصيل والذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغـــة ثانية.

وأجرى ديفيد و دالتون (Daives & Dalton,1993) دراسة في إحدى مدارس ويلز في المملكة المتحدة بهدف التعرف إلى أثر استراتيجية الكتابة التـــشاركية فـــي تنميـــة مهـــارة التحدث، تكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة من الفئة العمرية (7–10) سنوات، واتبع الباحثان منهجية وصفية حيث قاما بملاحظة تفاعلات الطلاب الشفوية أثناء التحدث والنقاش في المهام الكتابية التي قدمت لهم، وبعد تحليل البيانات خلصت الدراسة إلى أن 95% من العناصر التي أضافها الطلاب إلى كتاباتهم كانت نتاجا لعملية النقاش و الحوار بينهم، و تطَورت مهـــارة التحدث لدى هؤلاء الطلاب من خلال تنظيم أفكـــارهم، وتسلـــسلها، و إيجابيتهـــا وتقبـــل آراء الآخرين.

وقامت ماكماهان (McMahan, 1993) بتصميم برنـــامج تحـــت عنـــوان: "تطـــوير المهارات المفرداتية في صفوف التعليم الأساسي عبر التـــأليف التـــشاركي" لمـــساعدة طـــلاب المدارس في تطوير المهارات المفرداتية ومهارات التحدث مـــن خـــلال مجموعـــات العمـــل التشاركي داخل الغرفة الصفية، حيث أمضى (12) طالبًا من طلاب الصف الخامس والـــسادس (50%) من اليوم الدراسي في برنامج كتابي باستخدام استراتيجية الكتابة التشاركية، وقـــد تـــم وضع الطلاب ضمن مجموعات قدرات مختلطة، وأظهرت نتائج هذا البرنامج حصول انخفاض في تردد الطلاب في مشاركة أعمالهم مع الآخرين، حيث بدأ الطلاب في الإسهام بشكل أكبر في المجموعة، وفي مشاركة أعمالهم الخاصة مع الطلاب الآخرين. إضافة إلى ذلك، فقد حـــصلت

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

زيادات في علامات الطلبة في مهارة التحدث من أسبوع لآخر، نتج عن المشاركة في البرنامج الوصول إلى مستويات أعلى من التشارك، بالإضافة إلى التغيرات في اتجاهات الطلاب نحو العمل التشاركي، وتبين أن استراتيجية الكتابة التشاركية مؤثرة في تنمية مهارة التحدث عند طلبة المرحلة الأساسية.

وأجرى سوين و لابكين (Swain & Lapkin,1998) دراسة في كندا هدفت الكشف عن دور تعلم اللغة بطريقة تشاركية في تنمية مهارات التحدث والكلام عند الطلاب، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان منهجية البحث النوعي، حيث قاما بتحليل نقاشات، ومحادثات طالبين (طالب وطالبة) فرنسيين أثناء عملهما بشكل تشاركي في إحدى التعيينات الكتابية التي تمثلت في إعادة سرد إحدى القصص شفويًا وكتابيًا، وقام الباحثان بتصوير نقاشات الطالبين بوساطة الفيديو ثم حللت تفاعلاتهما، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين استراتيجية الكتابة، وتنمية مهارتي التحدث والكتابة وأن الطالب كان أفضل في مهارة التحدث، وتساوى مستوى الأداء الكتابي لكل منهما.

وأجرى كوهين، وأوديل (Kohen & Udell,2003) دراسة في ولاية أريزونا الأمريكية، هدفت الكشف عن دور استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية مهارة التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باختيار شعبتين من صفوف الصف الخامس في إحدى مدارس ضواحي ولاية أريزونا الأمريكية، بواقع (25) طالبًا في كل شعبة، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) حيث درست المجموعة التجريبية مواضيع التعبير الخاصة بالتاريخ الأمريكي بالطريقة التشاركية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وبعد انتهاء فترة التدريس التي دامت فصلاً دراسيًا واحد طبق الباحثان اختبارًا بعديًا على المجموعتين، وبعد جمع البيانات وتحليلها، خلصت الدراسة إلى أن

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

طلبة المجموعة التجريبية استطاعوا مناقشة أفكارهم وتبادلها بشكل أفضل من المجموعة التقليدية حيث تمكنوا من التحدث بطلاقة، و بشكل منطقي عن التاريخ الأمريكي، وترتيب الأحداث شفويًا أكثر من المجموعة التقليدية.

أجرى أميلسفورت وأندريسيين و كينسيلر (Amelsvoort, Andriessen& Kanselaar,2008) دراسة هدفت التعرف على أثر التعلم التشاركي في عمليات التحدث، ولتحقيق هذا الهدف تمً اختيار (46) طالبًا من طلبة إحدى المدارس الثانوية الأمريكية ليقوموا برسم أشكال بيانية وإلصاق بعض الملصقات على مجموعة من الصناديق، وبعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات ومراقبة نقاشاتهم وتسجيل الملاحظات، أخضع الطلاب لاختبار بعدي لتعرف وجهات نظرهم حول أسلوب التعلم التشاركي المطبق، وبعد جمع البيانات وتحليلها أظهرت الدراسة أن الطلاب استخدموا مهارات التفكير العليا والنقاش المنطقي، مما أدى إلى تنمية القدرة على التحدث بشكل علمي متسلسل ومنطقي.

وأجرت جانيم (Ganem,2008) دراسة هدفت الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية المهارات اللغوية (التحدث والقراءة) عند الطلاب الأسبان الذين يتعلمون اللغة الانجليزية. وهدفت أيضًا التعرف إلى أثر التفاعل التشاركي بين الطلبة عبر حواراتهم ونقاشاتهم وأثره في تطوير اللغة، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثة بملاحظة أداء الطلبة الإسبان في إحدى الجامعات البريطانية أثناء عملهم التشاركي عند تعلم اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال قدرتهم على (الفهم، والتحويل، وتطوير التعبير الشفوي لفهم اللغة) ومن ثم قامت بتسجيل تفاعلاتهم بالصوت والصورة خلال فصل دراسي كامل، وبعد انتهاء الفصل وجمع البيانات، وتحليلها خلصت الدراسة إلى أن للعمل التشاركي مجموعة من الأنماط والخصائص

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التي أدت إلى تنمية مهارات التحدث، وتشكيل المعنى عند الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية لغة ثانية.

المجال الثاني- الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارة الكتابة:

فقد أجرت بيكا (Pica,1986) دراسة في إحدى مدارس ولاية نيوجرسي هدفت إلى معرفة الأسلوب الأكثر مناسبة في تعلم الكتابة، حيث طبقت الدراسة على مجموعتين من التلاميذ، بلغ عدد المجموعة الأولى (35) طالبًا، تلقت تغذية راجعة من خلال المنحى التفاعلي الذي يقوم على أساس إشراك المعلم مع تلاميذه في مناقشة موضوعات الكتابة وإنتاجها، أما المجموعة الثانية فبلغت (37) طالبًا، تعلمت الكتابة بالطريقة الاعتيادية، وبعد تدريب المجموعتين لمدة أربعة أسابيع طبقت الباحثة عليهم اختبارًا بعديًا خاصًا بكتابة عدة مواضيع تعبيرية من واقع المنهاج المقرر، وبعد تصحيح الاختبار وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن كتابة المجموعة التي تعلمت بالمنحى التفاعلي كانت أفضل من حيث الكم والكيف من كتابة المجموعة الأخرى.

وقامت فولكنير (Faulkner,1990) بإجراء دراسة تقصت أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تعليم الكتابة التعبيرية وتقويم مستويات الأداء المتوافرة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام منهجية البحث النوعي حيث عمدت إلى ملاحظة أداء الطلبة أثناء الكتابة من خلال التسجيل المتلفز أثناء الكتابة، وأشارت نتائج التحليل إلى وجود آثار إيجابية لهذه الآلية في مجال مهارات التخطيط، وبناء الجمل، وتوليد الأفكار، والمراجعة، وأن هذه الاستراتيجية ساعدت في ولادة أنماط مختلفة من التفكير العملي، أسهمت في تحسين نوعية الكتابة التعبيرية المنتجة من الطلبة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

كما أجرى بوسمر و بياكير (Posmar & Baecker,1993) في كندا دراسة بهدف تحديد التشابهات بين مجموعات الكتابة التشاركية وأثر هذه التشابهات في تنمية مهارات الكتابة لديهم، و لتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان منهجية البحث النوعي Qualitative Research في جمع البيانات، حيث قاما بإجراء مقابلات معمقة مع (10) كتَاب من خلفيات ثقافية مختلفة. وبعد جمع البيانات وتحليل نتائج المقابلات، خلصت الدراسة إلى تصنيف خاص باستراتيجية الكتابة التشاركية يقوم على التشابهات في الأعمال التي يقوم بها الكتاب التشاركيين، يهدف إلى تنمية مهارة الكتابة الكلية ضمن أربعة محاور هي: توزيع الأدوار والنشاطات، وأساليب ضبط الوثائق، والتدرب على استراتيجيات الكتابة.

وأجرى بيك و بيللوت (Beck & Bellott,1993) دراسة هدفت إلى تعرف المرونة المطلوبة لتنمية مهارة الكتابة من خلال استراتيجية الكتابة التشاركية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبًا وطالبة ، قسموا إلى مجموعات واعطوا مهام كتابية تشاركية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان منهجية البحث النوعي القائمة على المشاهدة، وتسجيل الملاحظات، وتحليل أعمال الطلبة، وبعد أن أنهى الطلبة أعمالهم جمعت وحللت، وخلصت الدراسة إلى أن تقسيم المؤلفين التشاركيين لأعمالهم مثل تحرير النصوص أو كتابة المسودات، وتحمل المسؤولية وقبول النقد، والتأسيس لأنماط اتصال فعالة فيما بينهم، كانت من عناصر المرونة الفعالة في الكتابة التشاركية، أدت بهم إلى كتابة مواضيع بشكل صحيح عبر تنظيم أفكارهم، وإخراج الموضوع بشكل يثير فضول القارئ.

وأجرى الخطيب (1995) دراسة في المملكة الأردنية الهاشمية هدفت تعرُف أثر جنس المجموعة، وحجمها في التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة إربد في اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (448) طالبًا وطالبة، منهم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

(270) ذكورًا، و (218) إناثًا، موزعين في (18) شعبة، وقسم الباحث الطلبة في مجموعتين: تجريبية درست الوحدة السابعة عشرة (البحر الميت) بطريقة التعلم التشاركي، ومجموعة ضابطة درست الوحدة نفسها بطريقة التعلم الاعتيادية، وتبين في نهاية الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة على اختبار التحصيل تعزى إلى جنس المجموعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تعزى إلى التفاعل بين جنس المجموعة وحجمها.

أما دراسة جودين وكارسكولو (Gooden & Carrasquillo,1996) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية فقد هدفت إلى تنمية مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طلبة الكليات ذوي المعرفة، والقدرات المحدودة باللغة الإنجليزية من خلال استراتيجيات التعلم التفاعلي، فقد أجريت على مجموعة من طلبة كليات المجتمع الذين يدرسون الإنجليزية، حيث عمل الطلبة معا واستخدموا أسلوب العصف الذهني والقراءة التشاركية لمدة أربعة شهور، وقد كشفت النتائج أن منحى التعلم التشاركي يحسَن مهارات الكتابة في اللغة الانجليزية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (10) طلاب، (8) منهم اجتازوا اختبار تقييم الكتابة في الكلية، و(10) منهم عبروا عن مشاعرهم بتحسن مهارتهم الكتابية وتصوراتهم نحو الكتابة.

وأجرت ديل (Dale,1996) دراسة هدفت الكشف عن أثر آلية الكتابة التشاركية في عملية الكتابة داخل غرف التدريس، طبقت هذه الدراسة على (24) طالبًا في الصف التاسع من صفوف اللغة الانجليزية في مدرسة ثانوية في منطقة وسط غرب أمريكا، وجمعت المعلومات في تسعة أسابيع من ثماني مجموعات ثلاثية عملت خلال مساق دراسي تشكلت في الأسابيع القليلة الأولى من السنة الدراسية، واستخدمت معايير لبناء المجموعات بطريقة متجانسة واستخدمت قيادة ذات قدرة لغوية شفوية، حيث كتب كل طالب ثلاثة مقالات وأنجز كل منها في

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثلاثة فصول، شملت موضوعات جدلية اختيرت من المدرس لتطوير القدرة الكتابية، وكشفت النتائج عن أن الطلبة الذين مارسوا الكتابة التشاركية قضوا وقتًا كبيرًا في التخطيط، والمراجعة على حساب الزمن االمخصص للإنتاج والكتابة الكتابة، وأظهرت النتائج أن الكتابة التشاركية تميل إلى تشابه مع ما يقوم به الكاتب الخبير، كما أن الطلبة أعطوا انتباهًا مركزًا وتحليلاً لعمليات الكتابة.

وأجرى روبرت (Robert,2004) دراسة في كندا هدفت إلى تعرُف ما إذا كان هناك أثر إيجابي بين التعلم التشاركي، و تحسين مهارات التعبير الكتابي لطلبة الكلية خلال فصل دراسي كامل، تكونت عينة الدراسة من شعبتين تدرسان مساق الكتابة التعبيرية حيث تكونت كل شعبة من (20) طالبًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية لأغراض تحقيق هدف الدراسة، وتم تقسيم الطلبة في مجموعتين، مجموعة ضابطة تلقت دروسا في الكتابة التعبيرية باستخدام استراتيجيات التعلم التشاركي مثل عمل المجموعات والنقاش مع الأقران، ومجموعة تقليدية درست بطريقة المحاضرة العادية، وبعد انتهاء الفصل الدراسي خضعت المجموعتان لاختبار بعدي في مساق الكتابة التعبيرية حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل البعدي مما يؤكد الأثر الايجابي لاستراتيجيات التعلم التشاركي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى الطلبة.

وأجرى ستورش (Storch,2005) دراسة في ولاية فلوريدا بحثت الكتابة التشاركية واتخذت غرفة التدريس مكاناً لها، وطبقت الدراسة على (23) طالبًا يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية، أعطى الطلبة حرية الكتابة في أزواج أو بصورة فردية إلا أن معظمهم اختار العمل في مجموعة ثنائية، والقليل منهم اختار العمل الفردي، وقد صورت المجموعات الزوجية أثناء ممارسة الكتابة، وإجريت مقابلة لجميع المجموعات الزوجية بعد انتهاء المهمة قارنت الدراسة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النصوص التي أنتجتها المجموعات الزوجية، بالنصوص التي أنتجها الطلاب بمفردهم، وتمت دراسة طبيعة العمليات الكتابية ممثلة في حديث الأزواج، وخبرة الطلبة في الكتابة التشاركية. أظهرت الدراسة أن الأزواج أنتجوا نصوصًا قصيرة ولكنها أفضل من النصوص الكاملة من حيث النوعية، والصحة القواعدية، ودرجة التعقيد. وأسهم التشارك في إعطاء فرصة لمزيد من التفكير، وتوليد الأفكار وقدم كل واحد تغذية راجعة لقرينه، ومعظم الطلبة كانت خبراتهم إيجابية على الرغم من أن بعضهم عبر عن طلب المساعدة في تنفيذ الكتابة التشاركية.

وأجرى لاوث وماكلليستر وماكلليستر (Louth, Mcallister& Mcallister, 2007) دراسة في المملكة المتحدة هدفت التعرف إلى اثر استراتيجيتين من استراتيجيات الكتابة التشاركية (المجموعات التفاعلية و المجموعات الزمرية) على قدرات الطلبة في الكتابة التعبيرية، تكونت عينة الدراسة من (136) طالبًا وطالبة يدرسون مادة التعبير الكتابي في ست شعب مختلفة في كلية Frishman على يد معلمين اثنين، وخلال فترة ثمانية أسابيع قام المعلمان بتوجيه الطلاب للكتابة بشكل تفاعلي ومستقل، وفي نهاية الأسبوع السابع خضعت الشعب لاختبار بعدي باستخدام الاستراتيجيات ذاتها التي استخدمت أثناء التدريس. وفي نهاية الأسبوع الثامن خضع الطلاب لاختبار فردي في الكتابة. وعيَن ممصححان مستقلان لتصحيح الاختبارات البعدية، ورصد علامات الطلاب وتحليلها، وبعد تحليل نتائج الاختبارات خلصت الدراسة إلى وجود فاعلية لاستخدام استراتيجية الكتابة التفاعلية في تنمية مهارات الكتابة والتعبير لدى الطلبة، كما ظهر واضحًا تدني الأخطاء القواعدية، والإملائية واللغوية عند المجموعة التي درست بطريقة الكتابة التفاعلية.

أجرت إيرنست (Ernset, 2008) دراسة في نيويورك بهدف الكشف عن أثر استراتيجية الكتابة التشاركية على التأليف التشاركي لدى الطلبة الذين يدرسون مساق فرشمان

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Freshman للكتابة. وتكونت عينة الدراسة من أربع شعب دراسية في جامعتين مختلفتين، حيث كان القاسم بين المشتركين أفراد العينة أنهم يدرسون مساقًا في الكتابة، وبلغ عدد أفراد العينة(148) طالبًا وطالبة، موزعين على الشعب الأربع، وقامت إيرنست بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وعددها (74) طالبًا وطالبة، وضابطة وعددها (74) طالبًا وطالبة، ودرست المجموعة التجريبية بالطريقة التشاركية لمدة ثمانية أسابيع، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وبعد تطبيق اختبار بعدي للكتابة ، وإجراء المعالجات الإحصائية خلصت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكتابي لصالح المجموعة التجريبية التي تحسنت لدى أفرادها مهارة الكتابة مما يؤكد فاعلية التشاركية في تعلم مهارات اللغة وخاصة الكتابية، وأن أداء الإناث كان أفضل من أداء أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية، وقد عزت الدراسة ذلك إلى محاولة البنات لإثبات ذواتهن أمام الذكور، مما زاد تعزيزهن أكثر، وانعكس ذلك على مستوى الدافعية لديهنَ.

المجال الثالث– الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارتي التحدث والكتابة معًا:

أجرت يارو و توبينج (Yarrow & Topping,2001) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التطوَر في التحدث والكتابة عبر ممارسة استراتيجية الكتابة التشاركية، وتكونت عينة الدراسة من (28) طالبًا من أعمار(10) سنوات و (11) سنة في المملكة المتحدة. وقامت الباحثتان بتسجيل تفاعلات الطلبة سواء أكانت إيجابية أم سلبية أثناء ممارسة الكتابة التشاركية، وتبادل الآراء، ومن ثم تحليل هذه التفاعلات، وخلصت الدراسة إلى أن ممارسة الكتابة التشاركية دفع الطلبة إلى الحوار، والنقاش مما أدى إلى تنمية مهارات التحدث، والتعبير عن الرأي، والذي يقود بدوره إلى الوصول إلى ناتج كتابي ذي معنى، خاصة انه

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

يرتكز على الجهد الجماعي لهؤلاء الطلبة، أما الجانب السلبي الذي أشارت إليه الدراسة فهو: أن نسبة التفاعل الأكبر التي كانت تتم بين الطلبة الذي يمتلكون خبرات لغوية، مقابل نسبة تفاعل اقل عند الطلاب متدني الإنجاز.

وأجرى ويب (Webb, 2001) دراسة في نيويورك هدفت تعرف تأثيرات استراتيجية الكتابة التشاركية على التطور اللغوي عند الطلبة، من خلال تطوير مهارتي الكتابة والتحدث، وتكونت عينة الدراسة من (57) طالبًا وطالبة يدرسون في مدرستين ثانويتين في ولاية نيويورك الأمريكية، تعرض الطلبة لتعيينات من إعداد الباحث بهدف تحديد أنماط التواصل اللفظي، و الكتابي فيما بينهم، وبعد انتهاء الطلبة من كتابة التعيينات، عقدت مقابلات مع كل مجموعة على حدة، سجلت آراءهم وتصوراتهم. وبعد إنهاء المقابلات، حللت البيانات بحسب منهجية البحث النوعي، حيث خلص إلى أن أنماط التواصل اللفظي التي طورت مهارة التحدث كانت الحوار، وتبادل الآراء، والنقد البناء، والتعبير عن الرأي، أما الأنماط الكتابية فكانت التحرير، وتدوين الأفكار بشكل متسلسل.وخلصت الدراسة أيضًا إلى أن الكتابة التشاركية أثرت في تحسين التحدث.

وأجرى اندروز و تورجيريسون و بيفيرتون وفريمان (Andrews, Torgerson, Beverton & Freeman,2006) دراسة هدفت البحث في أثر التعلم التشاركي على تطوير القدرات الكتابية وقدرات المحادثة عند (23) طالبا استراليًا من أعمار(5–16) سنة. ولتحقيق هدف الدراسة قسم الباحثون الأطفال في مجموعات ثنائية وثلاثية، وأعطيت كل مجموعة منهم تعيينًا كتابيًا في مادة العلوم، ودون الباحثون ملاحظاتهم على تفاعلات الطلبة، ومدى مشاركتهم أثناء العمل، ثم أخضعت العينة لاختبار في الكتابة. أظهرت النتائج أن الحوار الذي دار بين الطلبة، وتبادل الأفكار فيما بينهم شفويًا مكنهم من كتابة مواضيع مناسبة لأعمارهم في مادة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال استخدموا تعبيرات علمية سليمة أثناء التحدث، ومناقشة التعيينات المقدمة لهم استخدموا تعبيرات علمية سليمة أثناء التحدث فيما بينهم، ومناقشة التعيينات المقدمة لهم.

وأجرى روي (Roy,2007) في لوس أنجلوس دراسة هدفت التعرف إلى أثر استراتجيات التعلم التشاركي في تنمية مهارتي الكتابة والتحدث عند الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (18) معلمًا عملوا كمشاركين بحثيين في تسع مدارس أساسية أمريكية خلال عام دراسي كامل، استخدم هؤلاء المعلمون استراتيجيات تشاركية مختلفة لتطوير مهارات الطلاب كمؤلفين تشاركيين وكمحاورين، ودرب المعلمون الطلاب على مهارات عمليات كتابة المسودات، والتصحيح، والتحرير، والمناقشة وإبداء الرأي، وقام المعلمون بعقد جلسات حوارية يومية للطلبة، وجلسات كتابة أسبوعية لدمجهم في نشاطات تأليفية تشاركية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث عدة أساليب لجمع المعلومات مثل تصوير الجلسات والتسجيل الصوتي للنقاشات، وجمعت عينات من كتابة الطلبة التشاركية، وكتاباتهم على انفراد ومقارنتها. وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى أهمية التفاعل بين الطلاب ببعضهم ومع معلميهم في تفعيل استراتيجيات التعليم التشاركي، التي كان لها دور كبير في تنمية مهارتي الكتابة والتحدث معًا في الغرفة الصفية، وأشارت الدراسة إلى أ ن التفاعل التشاركي بين الطلبة لم يقف عند حد تنمية مهارتي الكتابة والتحدث أثناء العمل، داخل المجموعات، بل كان له أثر كبير في تنمية هاتين المهارتين عندما يمارس الطلبة الكتابة على انفراد.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات العربية والأجنبية التي تمكنت من الاطلاع عليهـا، وفي ضوء الأغراض التي سعت إلى تحقيقها، فقد كشفت أن الكتابة التشاركية هي مـن الأدوات الفعَالة لتنمية مهارتي التحدث والكتابة وفي تنمية المهارتين معًا، وقد جاءت هـذه الدراسـات متنوعة من حيث المكان والزمان، والعينة والهدف ، والإجراءات، وخلصت جميعهـا إلـى أن استراتيجية الكتابة التشاركية فاعلة في تنمية المهـارتين ومنهـا (Gooden& Carrsquillo, 1996; Dale, 1996; Roy,2007; Storch, 2005; Robert,2004; Beck&Bellott, 1993;Ganem, 2008; Swin& Lapkin,1998; Kohen& Udell, 2003).

وقد لوحظ مجموعة من الدراسات التي ركزت على الهدف مع الاختلاف في المنهجيـة التي اتبعها الباحث، فمن حيث الهدف؛ ركز بعضها على آليات التفاعل أو آليات التشارك منهـا دراسـة (Louth, Mcallister&Mcallister, 2007; Pica, 1986; Gooden& Carrsquillo, 1996)، وركز بعضها الآخر على مهارات التحـدث ومنهـا(Dolly, 1990; Swin& Lapkin Swin& Lapkin; Daiute& Dalton, 1993; McMahan,1993)، ومنها ما تناول الكتابة والتحدث، وتنمية مهاراتهمـا معًـا، ومنهـا (Yarrow& Topping, 2001; Andrews, Torgerson, Beverton& Freeman, 2006; Roy, 2007; Webb, 2001).

ومن حيث المنهجية المتبعة؛ فقد اتبع بعضها منهجية التفاعل بين الطلبة والمراقبـة، ثـم التقويم ومنها دراسة بيكا (Pica, 1986)، ودراسة الخطيب(1995). اعتمد بعضها المقابلات مع الطلبة أداة بحثية ومنها بوسمر وبيكر(Posmer& Baecker, 1993)، واستخدم بعـضها تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في عملية التقييم، و العصف الذهني، والاختبـارات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

البعدية ورصد علامات الطلبة، وغير ذلك من التقنيات التربوية الحديثة التي ظهرت في أواخر القرن العشرين، والتي سيرت باتجاهات نفسية، أو اجتماعية أو بيئية في تنمية الوعي التربـــوي لدى الطلبة ومنها مهارات الكتابـــة والتحـــدث (Robert,2004; Mcallister&Mcallister, 2007;Gooden & Carrsquillo, 1996).

ويلاحظ من الإجراءات المتبعة في هذه الدراسات، أنها تناولت الجوانب الأدائية وعلاقـــة التحدث بمواقف الكتابة عبر استراتيجية الكتابة التشاركية. وخلصت هذه الدراسات في معظمهـــا إلى اختلافات في أسلوب اختيار الطلبة، وتقبلهم للكتابة بشكل جماعي، ووجـــود فـــوارق فـــي مستويات الكتابة والتحدث بين الجنسين؛ إلاَ أنها أجمعت على أن الكتابة التشاركية تعمل علـــى تقوية مهارتي التحدث والكتابـــة فـــي اللغـــة الثانيـــة (Conzalez, 1986 ; Dolly, 1990; Ganem, 2008; Storch, 2005).

وقد أفادت الباحثة نتيجة اطلاعها على هذه الدراسات، اتباع منهجية بما يتلاءم وموضـــوع الدراسة، واتباع منهجية تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، وأخرى ضابطة؛ بهدف معرفة أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية المهارات الكتابية ومهارات التحدث.

أما ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، فيتمثـــل فـــي تطبيـــق المحتـــوى التعليمي، وذلك من أجل تنمية مهارات التحدث والكتابة معًا لدى طلبة الصف التاسع الأساســـي في الوقت الذي ينذر فيه –حسب اطلاع الباحثة– وجود أيَ دراسة وظفت التدريبات جميعها في استراتيجية الكتابة التشاركية كما هي موظفة في هذه الدراسة، وتميزت أيضًا في أنها طبقـــت استراتيجية الكتابة التشاركية، وأثرها في تنمية مهارتي التحدث والكتابة في اللغة العربية اللغة الأم وليس في اللغة العربية لغة ثانية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل من الأطروحة وصفًا لأفراد الدراسة، وأدواتها ومتغيراتها وإجراءاتها، وبيان المعالجات الإحصائية المستخدمة للإجابة عن الأسئلة البحثية.

أفراد الدراسة.

تكون أفراد الدراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، موزعة على أربع شعب، شعبتين للذكور وشعبتين للإناث، وبواقع (15) طالبًا/طالبة لكل شعبة. يدرسون في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008، حيث اختيرت المدرسة بطريقة قصدية لكون أفراد الدراسة متقاربين في القدرات اللغوية والأكاديمية، ويقعون في بيئة جغرافية واحدة، ولعوامل تتعلق بسهولة التطبيق، وتوافر الظروف الإدارية والفنية اللازمة لتطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيري الجنس واستراتيجية التدريس

استراتيجية التدريس/الجنس	ذكور	إناث	المجموع
الاعتيادية	15	15	15
الكتابة التشاركية	15	15	15
المجموع	30	30	30

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تكافؤ المجموعتين في التحدث

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التحدث قبل تطبيق التجربة، طبق اختبار التحدث قبليًا على أفراد الدراسة، ثمَ استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات التحدث حسب متغيري المجموعة والجنس، وذلك كما في الجدول (2).

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات التحدث القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	78.63	5.17	15
	أنثى	79.00	5.26	15
	المجموع	78.82	5.13	30
ضابطة	ذكر	80.37	5.34	15
	أنثى	80.83	7.13	15
	المجموع	80.60	6.19	30

يبين الجدول (2) أن هناك فروقًا ظاهرية بين هذه المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار التحدث القبلي، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًا بين هذه المتوسطات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الحســـابية، ولصالح أيَ من المجموعتين تمَ استـــخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات التحدث القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	47.704	1	47.704	1.426	.237
الجنس	2.604	1	2.604	.078	.781
الجنس × المجموعة	.038	1	.038	.001	.973
الخطأ	1872.800	56	33.443		
المجموع	1923.146	59			

وتظهر نتائج الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعـــزى إلى أثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (1.426) وبدلالة إحصائية (0.237)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف (0.078) وبدلالـــة إحصائية (0.781)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف (0.001) وبدلالة إحصائية (0.973)، وهـــذا يـــدل على تكافؤ المجموعتين في مهارة التحدث من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تكافؤ المجموعتين في الكتابة

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات الكتابة قبل تطبيق التجربة، طبق اختبار الكتابة القبلي، ثمَ استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد الدراسة في مهارات الكتابة حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	78.27	5.82	15
	أنثى	79.37	5.07	15
	المجموع	78.82	5.39	30
ضابطة	ذكر	79.47	5.55	15
	أنثى	81.27	4.37	15
	المجموع	80.37	4.99	30

ويبين الجدول (4) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الكتابة، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين هذه المتوسطات الحسابية، ولصالح أيَ من المجموعتين استخدم تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (5).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (5)

تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على اختبار تنمية مهارات الكتابة القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	36.038	1	36.038	1.317	.256
الجنس	31.538	1	31.538	1.153	.288
الجنس × المجموعة	1.838	1	1.838	.067	.796
الخطأ	1532.333	56	27.363		
المجموع	1601.746	59			

يبين الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (1.317) وبدلالة إحصائية (0.256)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف (1.153) وبدلالة إحصائية (0.288)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة ف (0.067) وبدلالة إحصائية (0.796)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الأدوات الآتية واستخدامها:

أولاً- اختبار التحدث

هو اختبار موقفي، يهدف إلى قياس أداء الطلبة عينة الدراسة في مهارات التحدث، وقد تمَ إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1- إعداد قائمة المهارات الفرعية للتحدث

- الرجوع إلى الأدب النظري في مجال التحدث، للوقوف على المعايير المعتمدة في تقييم هذا النوع من الأداء اللغوي (ابو شريفة، 1994؛ الزعبي، 2000؛ Grognet, 1997; Good& Btobhy, 1997; Richard, 2007; Gardnar, 2000;).

- الاطلاع على منهاج اللغة العربية المطور، كتاب " مهارات الاتصال"، لطلبة الصف التاسع الأساسي المعمول به في الأردن، ودليل المعلم بغرض الوقوف على أهداف تدريس التحدث، والموضوعات المقررة لتدريسه، ومجالاته التي يشتمل عليها المنهاج، والمهارات الفرعية المرتبطة به.

- استشارة الخبراء المتخصصين في مجال مناهج، و أساليب اللغة العربية حيث تمَ التوصل إلى مجموعة من المهارات، وضعت في صورة قائمة مبدئية شملت المهارات الفرعية للتحدث، ومؤشراتها السلوكية لتقيس مدى تمكن الطلبة من مهارات التحدث المستهدفة في هذا البحث الملحق (9).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تصميم بطاقة تصحيح مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها

هدفت هذه البطاقة إلى تحليل الاستجابة الشفوية المقدمة من الطالب/الطالبة (الممتحن) على مواقف التعبير الشفوي الموقفي (التحدث) مدار البحث، وتمَ بناؤها على النحو الآتي:

– حددت المهارات الفرعية للتحدث في الدراسة وهي(العرض، والتلخيص ، والتدليل، وإبداء الرأي)، وأمام كل مهارة المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وسلم تدريج خماسي على غرار مقياس ليكرت (ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، ضعيف).

– تراوحت درجة الطالب/الطالبة على كل مؤشر من المؤشرات المعتمدة في البطاقة في مداها بين (5-1). وهي ترجمة لدلالة المقيم ممتاز (1)، وضعيف(5). أعطيت كل مهارة من المهارات الأربع المستهدفة في البحث (20)درجة، وتحت كل مهارة من هذه المهارات أربع مهارات فرعية. كل مهارة فرعية كانت درجتها من(5-1) وبذلك يكون مجموع المهارات الأربع الفرعية يساوي(20) وهو مجموع درجة المهارة الرئيسة، حيث تبين بطاقة تقييم التحدث العلامات على كل مهارة من مهارات التحدث، أما علامة الاختبار الكلي المكون من أربعة أقسام فهي (80) درجة ، وذلك بجمع درجات المهارات الأربع المستهدفة بالبحث، الملحق (9)

2– إعداد اختبار التحدث

تمَ بناء الاختبار وفق الإجراءات الآتية

– الاطلاع على منهاج اللغة العربية المطور، كتاب "مهارات الاتصال"، لمستوى الصف التاسع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، ودليل المعلم والاستئناس بآراء ذوي الخبرة والمعرفة في هذا الشأن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- حددت أربعة مجالات للتحدث وثمانية مواقف، يتاح فيها للطالب/الطالبة التحدث لمدة ثماني دقائق، روعي في اختيارها أن تتضمن تراكيب ومضامين، وسياقات معينة تتطلب من المتحدث استخدام بعض مهارات التحدث اللازمة، وتحديد درجة امتلاكه لهذه المهارات واستخدامها بصورة مناسبة الملحق(7).

- إعداد فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات وبعد تحديد الأهمية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات التحدث، تمت صياغة (8) فقرات، تمثل النتاجات التعليمية المراد قياسها، وقد خصص لكل فقرة (10) علامات، ويبين الملحق(11) مواصفات اختبار التحدث في صورته النهائية.

صدق الاختبار والبطاقة

للتحقق من صدق الأداة تمَ عرض الاختبار وبطاقة (تقييم التحدث) بصورها الأولية على هيئة المحكمين من ذوي الخبرة، والاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، الملحق (3) للحكم على:

- شمولية فقرات الاختبار لمهارات التحدث، مدار البحث.
- مدى ملاءمة الصياغة اللغوية.
- مدى ملاءمة مهارات التحدث التي اختيرت لطلبة العينة، ومدى ارتباط المؤشرات السلوكية التي حددت بكل مهارة.
- مدى مناسبة المدة الزمنية المخصصة لحديث الطلبة.
- إجراء أي تعديل سواء بالحذف أو الإضافة.

حيث زود المحكمون الباحثة بجملة من المقترحات والملحوظات وقد أخذت بالاعتبار في إخراج اختبار التحدث بالصورة النهائية الملحق (7). حيث صححت لغويًا بعض المفردات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

والتعبيرات. وفيما يتعلق ببطاقة تقييم التحدث اقترح بعضهم تعديل المؤشر السلوكي "يستخدم حركات جسدية مصاحبة للتحدث" بالمؤشر السلوكي " يوظف الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة أثناء التحدث"، وحذف المؤشر السلوكي "يعبرعن صورة أو فكرة تعبيرًا صحيحًا ضمن زمن محدد"، و " يتصف بدقة الملاحظة في الوصف"، وتعديل عدد من المؤشرات لغويًا. وبذلك أصبح عدد المهارات المعتمدة في الدراسة (16) مهارة، الملحق (4) واعتبرت هذه القائمة أساسًا لبناء اختبار التحدث أداة الدراسة، وقد عدَ الأخذ بملحوظات المحكمين بمثابة صدق المحتوى للأداة. وأخرجت بطاقة تصحيح التحدث بالصورة النهائية الملحق (9).

ثبات بطاقة تصحيح مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها

للتأكد من ثبات بطاقة تصحيح مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، طبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بواقع (10) طلاب من الصف التاسع الأساسي من مدرسة أبو بكر الصديق، و(10) طالبات من الصف التاسع الأساسي من مدرسة رقية بنت الرسول، وذلك لحساب معامل الثبات للتقديرات فيما بين المصححتين لكل المهارات في ضوء ما اشتملت عليه (بطاقة ملاحظة التحدث) من مؤشرات سلوكية للمهارات. وبعد تطبيق الاختبار تمَ تصحيحه من الباحثة مصححة أولى، ومعلمة المادة مصححة ثانية على انفراد لحساب ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتفاق (المشار إليها في أبو زينه والبطش، 2007، ص.140)

$$\text{معامل الثبات فيما بين المصححتين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

حيث بلغ معامل الثبات (83%) وهو معامل ثبات مناسب لغايات هذه الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

حدد زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الـزمن الـذي اسـتغرقه أفـراد العينـة الاستطلاعية في الإجابة عن فقرات الاختبار، ووجد أن متوسط الزمن المناسـب للإجابـة (8) دقائق لكل فرد، وصححت الإجابات، وحسـبت معاملات الصعوبة والتميز كما هو في الجدول (6).

الجدول (6)
معاملات الصعوبة والتميز لفقرات اختبار التحدث

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0,39	0,44
2	0,42	0,50
3	0,47	0,50
4	0,40	0,53
5	0,50	0,47
6	0,42	0,39
7	0,35	0,40
8	0,47	0,52

تطبيق اختبار التحدث

طبق اختبار التحدث الموقفي على المجموعتين التجريبية والضابطة وفق الإجراءات الآتية:

- أعطي الطلبة أفراد الدراسة تعليمات لكيفية التحدث في المواقف المحددة لذلك.

- قامت الباحثة بتعريض الطالب/الطالبة للفقرات الثمانية، والمعتمدة في الدراسة للحديث مدة لا تزيد على دقيقة لكل فقرة؛ روعي في أثناء تطبيق الاختبار عزل المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر مستوى التحدث لدى الطلبة، وقامت الباحثة بمقابلة الطالب/ الطالبة داخل غرفة الصف بصورة فردية ثم، تعريضه للفقرتين الأولى والثانية المرتبطة بمجال العرض، ثم الفقرتين الثالثة والرابعة المرتبطتين بمجال التلخيص، ثم الفقرتين الخامسة والسادسة المرتبطتين بمهارة إبداء الرأي، ثم الفقرتين السابعة والثامنة المرتبطتين بمهارة التدليل، وجرى تصوير حديث الطالـب/ الطالبـة ضمن المدة المحددة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– سجلَ حديث الطلبة مصورًا في غرفة الصف، حيث كانت بعض الفقرات مكتوبة على بطاقات، وأتيحت الفرصة للطالب/الطالبة أن يتهيأ للحديث بصوت مسموع، وبلغة فصيحة، فكانت الباحثة تطلب من الطالب/الطالبة قراءة الفقرة ثم التفكير للحديث بواقع نصف دقيقة لكل موضوع قبل البدء بالحديث، والتسجيل المصور.

– عرضت الفقرات الثمان في جلسة واحدة، وبعد الانتهاء يطلب من الطالب/الطالبة الجلوس في غرفة الفحص، ريثما ينتهي اختبار أفراد المجموعة من الاختبار.

– التأكد من سلامة التصوير، ووضوح التسجيل، بالنظر إليه بين الحين والآخر.

– استغرقت الباحثة في تسجيل اختبار التحدث لكل مجموعة من مجموعات الدراسة (4) حصص صفية.

تصحيح الأداء في التحدث

صحح أداء الطلبة على اختبار التحدث وفق الاجراءات الاتية :

– تم الرجوع الى فقرات الاختبار لبيان الدرجة المستحقة للأسئلة المرتبطة بكل فقرة بالرجوع إلى المهارت الرئيسة المعتمدة بالدراسة و المؤشرات السلوكية الدالة عليها من قبل الباحثة والمعلمة، وهدفت الباحثة من ذلك ضمان الدقة في التحليل، وعدم التبيان في وجهات النظر في تحليل الكلام المنتج، واعتمدت المعايير الآتية :

فقرة (1) عشر درجات موزعة كالآتية :

– أعطيت خمس درجات للجملة الافتتاحية المرتبطة بموضوع التحدث (حفلة للطلبة الخريجين)، شريطة أن تكون هذه الجملة مشتملة على الفكرة الرئيسة التي يدور حولها الموضوع، مراعيًا صحة الجملة، ويكون تنغيمها الصوتي مناسبًا لفكرة الموضوع، و مثيرة للعواطف الجياشة التي تناسب الحدث، و الطلاقة بالكلام، وبسرعة مناسبة الجمهور.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– أعطيت خمس درجات للجملة الختامية التي ارتبطت بموضوع التحدث (حفلة الطلبة الخريجين)، شريطة ان تكون هذه الجملة ملخصة لفكرته الرئيسة، و مشتملة على التلوين الصوتي الذي يوحي بانتهاء التحدث، مراعياً صحة الجملة، والطلاقة بالكلام، وبسرعة مناسبة للجمهور.

فقرة (2) عشر درجات موزعة كالآتي :

- أعطيت خمس درجات لإعادة صياغة القصة صياغة لغوية تعكس لغة الطالب /الطالبة وليس لغة الكاتب، وتكون عامية أم فصيحة موظفًا الإيماءات، والحركات الجسدية، ونبرة الصوت المناسبة.
- أعطيت ثلاث درجات لعرض الوقائع، والأحداث، والأخبار إذا كانت متسلسلة بشكل سليم.
- أعطيت درجتين لإعادة صياغة النص بلغة فصيحة من الطالب/الطالبة إلى حد ما.

فقرة (3) عشر درجات موزعة كالآتي :

- أعطيت أربع درجات لاختيار عنوان مناسب مرتبطاً بموضوع النص، ومستخلصًا الأفكار الواردة في النص، و ملخصًا فكرته الرئيسة، فقد يكون العنوان من كلمة واحدة جامعة مثل (الصدقات ، الإنفاق)، او كلمتين (اوجه الإنفاق)، وهناك بدائل اخرى.
- أعطيت ثلاث درجات لاستخراج الأفكار الرئيسة في الموضوع، بحيث تأخذ كل فكرة درجة واحدة ؛ إذا كانت مشتملة على معلومة رئيسة، مراعيًا الصحة اللغوية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فقرة (4) عشر درجات موزعة كالآتي :

- أعطيت أربع درجات للطالب/الطالبة عند معرفته للعبارة التي يمكن حذفها، وهي كلمة (عز وجل)، و إذ حذف الكلمات المكررة (جعل، زوجين، ذكر،أنثى) اعطي ثلاث درجات، ويعطى صفراً إذا أعطى غيرها.
- أعطيت ست درجات للطالب/الطالبة عند صياغته للفقرة بجمل مفيدة من إنشائه، غير مخلة بالمعنى، مستخدمًا الألفاظ السليمة، والعبارات اللغوية الجامعة.

فقرة (5) عشر درجات موزعة كالآتي :

- أعطيت خمس درجات للطالب/ الطالبة الذي يورد دليلاً من القرآن الكريم يؤكد على احترام الوالدين، بحيث يكون هذا الدليل معنى و مبنى، وأعطيت ثلاث درجات للطالب / الطالبة الذي يورد الدليل القرآني بمعناه فقط.
- أعطيت خمس درجات للطالب/ الطالبة الذي يورد دليلاً من الحديث النبوي الشريف يؤكد على احترام الوالدين ، بحيث يكون هذا الدليل معنى و مبنى، و أعطيت ثلاث درجات للطالب / الطالبة الذي يورد الدليل القرآني بمعناه فقط.

فقرة (6) عشر درجات موزعة كالآتي:

- اعطيت درجتين و نصف للطالب/الطالبة الذي يورد شاهدًا صحيحًا (آية، حديث، شعر، مثل) مبنى و معنى لكلٍ من (اتقان العمل، إفشاء السلام، الاستئذان، العلم)
- أعطيت درجتين و نصف للطالب/ الطالبة الذي يورد شاهدًا (آية، حديث، شعر، مثل) وإن لم يكن هذا الشاهد مكتملاً من حيث المبنى.

فقرة (7) عشر درجات موزعة كالآتي :

- أعطيت درجتين للطالب/الطالبة الذي يعطي رأيه حول أي العبارتين أفضل.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- أعطيت أربع درجات للطالب/الطالبة الذي يعطي رأيه حول العبارتين أفضل، بحيث يكون رأيه مشتملاً على شاهد من القرآن الكريم، ويكون هذا الشاهد صحيحًا معنى و مبنى، وأعطيت أربع درجات للطالب / الطالبة الذي كان رأيه مشتملاً على شاهد من القرآن الكريم بمعناه فقط.
- أعطيت أربع درجات للطالب/الطالبة الذي يعطي رأيه حول العبارتين أفضل، بحيث يكون رأيه مشتملاً على شاهد من الحديث النبوي الشريف، ويكون هذا الشاهد صحيحاً معنى و مبنى، وأعطيت درجتين للطالب/ الطالبة الذي كان رأيه مشتملاً على شاهد من الحديث النبوي الشريف بمعناه فقط.

فقرة (8) عشر درجات موزعة كالآتي:

- أعطيت درجتين للطالب /الطالبة الذي يعبر فيه عن رأيه بجملة واحدة فيما فعل صديقه.
- أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة القادر على إبداء رأيه فيما فعله صديقه، بحيث يكون جريئاً في طرحه، وقادرًا على إقناع صديقه بسوء فعلته، وأعطيت ثلاث درجات إذا كان قادرًا على إبداء رأيه فيما فعله صديقه، لكنه متردد في إقناع صديقه بسوء فعلته.
- أعطيت ثلاث درجات للطالب/الطالبة إذا كان قادرًا على تقديم رأي، أو حل للمشكلة موضع التحدث فيما لو افترضنا أنه مكان صديقه الآخر بسرقة نقوده، ماذا سيفعل؟

2- تم الاتفاق بين الباحثة، و المعلمة على أن يكون التحليل بصورة منفردة؛ حيث تستمع المصححة(الباحثة/المعلمة) للغة الشفوية المقدمة من الطالب/الطالبة المصورة مرات عدة؛ لتحري مدى اشتمالها على مهارات مدار البحث، وعلى المؤشرات السلوكية المنتجة لكل من هذه المهارات، واضعةً إشارة(/) تحت التدريج المناسب المستخدم في المقياس.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانيًا- اختبار الكتابة

هدف الاختبار معرفة أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة الآتيــة: انتقاء الألفاظ، وتركيب الجمل، وبناء الفقرات، وبناء النص لدى طلبة الصف التاسع الأساســي أفراد الدراسة، أعدت الباحثة اختبارًا في الكتابة التعبيرية يقيس أداء الطلبة لهذه المهارات اللغوية الكتابية.

إجراءات بناء الاختبار

بني الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1- إعداد قائمة المهارات الفرعية للكتابة:

- تمَت مراجعة الأدب التربــوي فــي مجــال الكتابــة(Wilson, 1997;Topping, 2001 ;مصطفى، 2007؛ أبو نواره، 2005)، والاطلاع على منهاج اللغة العربية المطــور، كتــاب "مهارات الاتصال"، لطلبة الصف التاسع الأساسي المعمول به في الأردن، ودليل المعلم بغرض الوقوف على أهداف تدريس الكتابة، والموضوعات المقررة لتدريسها، ومجالاتها التي يــشتمل عليها المنهاج، والمهارات الفرعية المرتبطة بها.

- انطلاقًا من الأدب النظري اشتقت أربع مهارات فرعية للكتابة انتقاء الألفاظ، وتركيب الجمل، وبناء الفقرات، وبناء النص، وحدد عدد من المؤشرات السلوكية الدالة عليهــا لقيــاس مؤشــر المهارة الملحق (9).

- استشارة الخبراء المتخصصين في مجال مناهج و أساليب اللغة العربية حيث تمَ التوصل إلى مجموعة من المهارات وضعت في صورة قائمة مبدئية شملت المهارات الفرعية للكتابة لتقــيس مدى تمكن الطلبة من مهارات الكتابة المستهدفة في هذا البحث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

2- اختيار موضوعات اختبار الكتابة

تمَ اختيار موضوعات الكتابة بعد الاطلاع على بعض كتب لغتنا العربية ومهارات الاتصال، من منهاج اللغة العربية المقرر لمستوى الصف التاسع الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية، روعي في اختيار الموضوعات أن تكون مناسبة لأهداف المنهج المدرسي، ومألوفة لديهم ومناسبة لمستوياتهم العمرية وهي:

1- اكتب موضوعاً عن أمنياتك في الانضمام إلى صفوف الجيش الأردني الباسل؛ لتشاركه بما يقدم من تضحيات وفداء، حتى يبقى وطننا الأردني سالمًا.

2- فتح المسلمون الأندلس عندما كانوا متحدين، وعندما دبت الفرقة بينهم أضاعوا وخسروا ثمانية قرون من الحضارة الازدهار. في ضوء ذلك تحدث أولاً: عن أثر الوحدة في الأمة. ثانيًا عن أثر الخلاف وما يسببه من تمزق في جسد الأمة، مستعينًا بأبيات الشاعر محمد مهدي الجواهري الآتية:

فاضت جروح فلسطين مذكرة جرحاً بأندلس للآن ما التأما

يا أمة غرها الإقبال ناسية إن الزمان طوى من قبلها أمما

سيسلبونك بغدادًا وجلقة ويتبعون عليها البيت والحرما

3- اكتب مقالة تتناول فيها أثر الثروة والمال في النفس، مستعينًا بقول الشاعر:

إن قلَ مالي فلا خلُ يصاحبني أو زاد مالي فكلُ الناسِ خلاَني

4- سلوك ترغب أن يتغير في مدرستك .

5- تشجيع الإسلام للعمل والعمال.

6- قصة خيالية تصف فيها رحلة بحرية شاركت فيها مع زملائك.

7- مشكلة المياه في الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

8- رحلة مدرسية في ربوع الأردن.

إعداد اختبار الكتابة وفق جدول المواصفات، وبعد تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من الموضوعات، ولكل مهارة من مهارات الكتابة، والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث أعطي (20) درجة لكل مهارة و(5) درجات لكل مؤشر سلوكي، ويبين الجدول (8) مواصفات اختبار الكتابة في صورته النهائية

صدق الاختبار

وللتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بمناقشة عدد من المحكمين مباشرة بمواضيع الكتابة لتحديد الموضوع الأنسب ليكون موضوع الاختبار، ويقيس مدى تمكن الطلبة من المهارات الفرعية للكتابة ومؤشراتها السلوكية المرتبطة المستهدفة في هذه الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة تطبيق اختبار الكتابة على موضوع "رحلة مدرسية في ربوع الأردن" الذي أجمع عليه 80% من المحكمين الملحق (8)، وطلبت الباحثة منهم إبداء الرأي بمهارات الكتابة ومؤشراتها السلوكية حيث اقترح بعضهم دمج المؤشرات الآتية: " إعداد مقدمة مناسبة للموضوع" و "إعداد خاتمة مناسبة للموضوع" و "الكتابة في فقرات متوازنة" في مهارة بناء النص بالمؤشر السلوكي "تنظيم النص في فقرات متوازنة (مقدمة-عرض-خاتمة). وبذلك أصبح عدد المهارات المعتمدة في الدراسة (16) مهارة، الملحق (4) واعتبرت هذه القائمة أساسًا لبناء اختبار الكتابة أداة الدراسة، وقد عدَ الأخذ بملحوظات المحكمين بمثابة صدق المحتوى للأداة. وتمَ إخراج بطاقة تصحيح الكتابة بالصورة النهائية الملحق (10).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– تضمنت البطاقة المهارات الفرعية للكتابة (انتقاء الألفاظ، وتركيب الجمل، وبناء الفقرات، وبناء النص)، وأمام كل مهارة مؤشرات سلوكية دالة عليها، وسلم تدريج خماسي (ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، ضعيف).

– تراوحت درجة الطالب/الطالبة على كل مؤشر من المؤشرات المعتمدة في البطاقة في مداها بين (1–5). وهي ترجمة لدلالة المقيم ضعيف (1)، وممتاز (5). أعطيت كل مهارة من المهارات الأربع المستهدفة في البحث (20) درجة، وتحت كل مهارة من هذه المهارات أربع مهارات فرعية. كل مهارة فرعية كانت درجتها من (1–5) وبذلك يكون مجموع المهارات الأربع الفرعية يساوي (20) وهو مجموع درجات المهارة الرئيسة، إذ تبين بطاقة تقييم التحدث الدرجات على كل مهارة من مهارات التحدث ، أما علامة الاختبار الكلي المكون من أربعة أقسام فهي (80) علامة، وذلك بجمع درجات المهارات الأربع المستهدفة بالبحث، الملحق (10)

ثبات الاختبار

وبعد أن أجمع 80% من المحكمين تطبيق اختبار الكتابة على موضوع "رحلة مدرسية في ربوع الأردن"، طبقت الباحثة الاختبار باختبار مكافئ (الجيش العربي) بداية على عينة استطلاعية تمَ اختيارها خارج عينة الدراسة بلغت (10) طلاب من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة أبو بكر الصديق، و(10) طالبات من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة رقية بنت الرسول للتأكد من ثبات الاختبار وملاحظة أدائهم في الكتابة، والتحقق من الزمن المقترح للإختبار (60) دقيقة، ووضعت درجة لكل طالب/ طالبة على كل مؤشر من الباحثة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مصححة أولى، ومعلمة المادة مصححة ثانية على انفراد (المشار إليها في أبو زينه والـــبطش، 2007، ص.140)

معامل الثبات فيما بين المصححتين= عدد مرات الاتفاق x 100

العدد الكلي

حيث بلغ معامل الثبات (87%) وهو معامل ثبات مناسب لغايات هذه الدراسة الحالي.

وفي ضوء ذلك حسبت معاملات الصعوبة والتمييز لكل مهارة من مهارات الاختبـــار الكتابـــة والجدول (7) يبين ذلك

الجدول (7)
معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار الكتابة

	المهارات	المهارات السلوكية	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	اختيار المفردات	1- انتماء الكلمات والمصطلحات لموضوع الكتابة.	0,27	0,70
		2- استخدام الكلمات الرابطة.	0,40	0,58
		3- استخدام الكلمات في صورتها الفصيحة.	0,35	0,66
		4- الدقة في رسم الكلمات المستخدمة.	0,35	0,50
2	بناء التراكيب	1- تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل وبنائها.	0,40	0,48
		2- مراعاة التنويع في الجمل المستخدمة من حيث النوع	0,25	0,75
		3- توظيف الأنماط اللغوية المناسبة للسياقات.	0,60	0,73
		4- التماسك والترابط بين الجمل والتراكيب المكتوبة.	0,30	0,55
3	بناء الفقرة	1- اشتمال الفقرة على فكرة رئيسة.	0,25	0,44
		2- تضمين الفقرة جملة الموضوع .	0,77	0,65
		3- وجود تفاصيل وشروحات داعمة للفكرة .	0,43	0,70
		4- استخدام أدلة وشواهد مناسبة.	0,35	0,77
4	بناء النص	1- تنظيم النص في فقرات متوازنة (مقدمة- عرض- خاتمة) .	0,25	0.80
		2- مراعاة التسلسل في عرض عناصر الموضوع .	0,44	0,68
		3- استخدام علامات الترقيم المناسبة.	0,25	0,55
		4- استخدام صور فنية لتزيين المعاني.	0,40	0,47

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بعد أن تم التأكد من صدق وثبات الاختبار تم إجراء الاختبار على المجموعة التجريبية والضابطة كالآتي:

- أعطي الطلبة تعليمات وإرشادات للكتابة.

- عرض الموضوع المختار على الطلبة للكتابة فيه بشكل فردي.

- طلب من الطلبة كتابة ثلاثة عناصر (أفكار رئيسة) منتمية محورًا للكتابة حول الموضوع في أول (10) دقائق.

- طلب من الطلبة التقيد بالزمن ومدته ساعة واحدة، وأعلنت بدء الاختبار.

تصحيح الأداء في الكتابة

عند تصحيح اختبار موضوع الكتابة (رحلة مدرسية في ربوع الأردن) من الباحثة، و المعلمة، اعتمدت المعايير الآتية :

1- تم الرجوع إلى المهارات الرئيسة المعتمدة في الدراسة، و المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وبيان الدرجة المستحقة لكل منها :

أ-فيما يتعلق بالمهارة الرئيسة الأولى "اختيار المفردات".

تمَ تصحيح المهارة وفق الآتي :

- أعطيت خمس درجات للموضوع الذي يحتوي على كلمات، ومصطلحات منتمية إلى موضوع الكتابة، وأربع درجات إذا احتوى الموضوع على كلمتين غير منتميتين إلى الموضوع، و ثلاث درجات إذا احتوى على أربع كلمات غير منتميات إلى الموضوع، ودرجتين إذا احتوى النص على ست كلمات غير منتميات إلى الموضوع، ودرجة واحدة إذا احتوى النص على ثماني كلمات غير منتميات إلى الموضوع، و إذا خلا من الكلمات المنتمية أخذ صفرًا.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– أعطيت خمس درجات للطالب/ الطالبة القادر على استخدام الكلمات الرابطة، بحيث يعطي خمس كلمات رابطة مثل لكن، الواو، في الوقت نفسه، بينما، أعني وغيرها، وأربع درجات إذا استخدم أربع كلمات رابطة، وثلاث درجات إذا استخدم ثلاث كلمات رابطة، ودرجتين إذا استخدم رابطتين، و درجة واحدة إذا استخدم رابطة واحدة، وإذا خلا الموضوع من الكلمات الرابطة أخذ صفرًا.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة إذا كان دقيقًا في رسم الكلمات في صورتها الفصيحة، بحيث لا تتجاوز عدد الكلمات العامية في الموضوع كلمة واحدة، و أربع درجات إذا اشتمل الموضوع على كلمتين عاميتين، و ثلاث درجات إذا احتوى النص على أربع كلمات عامية، ودرجتين إذا احتوى على ست كلمات عامية، و درجة واحدة إذا احتوى على ثماني كلمات عامية.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة إذا كان دقيقًا في رسم الكلمات المستخدمة لتكون مقروءة بسهولة و يسر، وأربع درجات إذا احتوى النص على كلمتين غير مقروءتين، و ثلاث درجات إذا احتوى النص على أربع كلمات غير مقروءة، ودرجتين إذا احتوى النص على ست كلمات غير مقروءة، و درجة واحدة إذا احتوى النص على ثماني كلمات غير مقروءة.

ب – يما يتعلق بالمهارة الرئيسة الثانية"بناء التراكيب".

تمّ تصحيح المهارة وفق الآتي :

– أعطيت خمس درجات للطالب/ الطالبة القادر على تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل و بنائها، إذا كان قادرًا على تأليف فقرة مكونة من خمس جمل، و بنائها بطريقة سليمة. بحيث يتم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التناقص تدريجيًا في الدرجات كلما نقص عدد الجمل المبنية بطريقة سليمة، و العلامات في المعيار.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة القادر على مراعاة التنويع في الجمل المستخدمة من حيث النوع، بحيث تكون الفقرة المكونة من خمسة أسطر مشتملة على جملتين اسميتين، و جملتين فعليتين، وجملة إنشائية. بحيث يتم التناقص التدريجي في الدرجات كلما نقص عدد الجمل المشمولة في التنوع، و العلامات في المعيار.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة القادر على توظيف الأنماط اللغوية المناسبة للسياقات، بحيث يحتوي النص على خمس جمل كل واحدة منها تمتلك نمطًا لغويًا مناسبًا للسياق، و تمّ التعامل مع باقي الدرجات بشكل تدريجي ، بحيث تتناقص الدرجات كلما قل وجود الجمل التي تمثل الأنماط اللغوية المناسبة للسياق.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة لقادر على إيجاد التماسك و الترابط بين الجمل، و التراكيب المكتوبة، بحيث تكون الفقرة مكونة من خمس جمل متماسكة، و مترابطة بألفاظ مناسبة من أدوات الربط المعروفة، وكلما قل وجود مثل هذه الأدوات بين الجمل تناقصت الدرجات تدريجيًا بشكل يتناسب مع وجود هذه الأدوات.

ج– فيما يتعلق بالمهارة الرئيسة الثالثة "بناء الفقرة".

تمّ تصحيح المهارة وفق الآتي :

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة الذي قدّم فقرة متضمنة لفكرة رئيسة، بحيث يكون هذه الفكرة مرتبطة بالموضوع بشكل مباشر، ومترابطة مع غيرها من الأفكار في الفقرة الواحدة، ومحافظة على وحدة الموضوع مع الفقرات الأخرى فيه، ومصاغة بشكل لغوي سليم، ويمكن تفسيرها بسهولة و يسر. تمّ احتساب علامة واحدة فقط لكل جزئية من هذه الجزئيات.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة القادر على تضمين الفقرة المكتوبة جملة الموضوع، بحيث يتم استخلاص هذه الجملة من مفردات الفقرة بسهولة و يسر، وأن تكون مصاغة بلغة سليمة، خالية من الأخطاء النحوية والإملائية، والمصرفية. تمّ احتساب درجتين لكل جزئية من الجزئيات التي تمّ تناولها.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة الذي قدم تفاصيل وشروحات داعمة للفكرة، بحيث تركز هذه الشروحات على الفكرة الرئيسة، وتؤكد جملة الموضوع، وتعمل على التماسك و الترابط بين الأفكار الرئيسة في الفقرة بشكل عام، وتخدم الموضوع كوحدة واحدة، وتكون مصاغة بلغة سليمة تُلحظ بكل سهولة و يسر. تمّ احتساب درجة واحدة لكل جزئية من الجزئيات التي تم تناولها.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة الذي قدّم أدلة و شواهد مناسبة، بحيث تكون هذه الأدلة و الشواهد منبثقة من مصادرها التراثية المعروفة مثل القرآن الكريم، و الحديث النبوي الشريف، والشعر العربي القديم، و الحكم والأمثال، وله علاقة مباشرة بالموضوع، وتُمثِل حين ورودها بالنص إيجازًا واضحًا لفكرة الموضوع بشكل عام. تم احتساب درجتين ونصف لكل من الدليل و الشاهد إذا ورد بشكل موجز وواضح وخادم لفكرة الموضوع ، ومصاغ بلغة سليمة.

د– فيما يتعلق بالمهارة الرئيسة الرابعة "بناء النص".

تمّ تصحيح المهارة وفق الآتي :

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة الذي يستطيع تنظيم النص في فقرات متوازنة مشتملة على مقدمة، وعرض، وخاتمة، بحيث تكون المقدمة ممهدة للموضوع، وتفتح الباب للولوج إلى عمق الموضوع، ويكون بعد ذلك العرض المناسب للأفكار الرئيسة المسندة إلى الأدلة و الشواهد التي تخدم الغرض العام للموضوع، وتكون على شكل فقرات متوازنة كل فقرة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تتضمن فكرة رئيسة واحدة، وتكون آخر فكرة في العرض ممهدة للولوج إلى الخاتمة، كما أنّ بناء الخاتمة يجب أن يتضمن فكرة رئيسة موجزة، وواضحة يمكن أن تكون تلخيصًا للموضوع بشكل عام، و تكون دليلاً أو شاهدًا من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف، فيقدم قفلاً مناسبًا للموضوع، أو يترك نهاية مفتوحة للحديث حول موضوع النص المطروح. تمّ احتساب درجة واحدة للمقدمة، وثلاث درجات للعرض، ودرجة واحدة للخاتمة.

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة إذا استخدم علامات الترقيم المناسبة، بحيث يكون عدد العلامات المستخدمة في الفقرة الواحدة المكونة من خمس جمل موضوعة في مكانها بشكل سليم، وإذا وضعت علامة ترقيم ما في غير مكانها الصحيح حسمت درجة واحدة من الدرجة الكلية (5 درجات).

– أعطيت خمس درجات للطالب/الطالبة إذا استخدم صورًا فنية لتزيين المعاني الواردة في النص، بحيث تكون هذه الصور الفنية ممثلة لما جاء في لغتنا العربية من صور البيان والتشبيهات، و الاستعارات، والكنايات وغيرها، شريطة أن تكون المعاني التي تمثلها مرتبطة بالموضوع، وتقدم تنويعًا في الجمل المستخدمة، وتزيين المعاني في النص. تمّ احتساب علامتين ونصف لصورتين فنيتين يوردهما الطالب/الطالبة في النص.

2– كانت الدرجة القصوى لاختبار الكتابة ثمانين درجة، ووزعت الدرجات على المهارات الفرعية للكتابة، بواقع (20) درجة لكل مهارة كتابية.

3– صححت الموضوعات لأفراد الدراسة في مجموعتين: التجريبيتين والضابطتين، من مصححتين اثنتين: الباحثة و معلمة المادة، حيث قامت كل مصححة بتصحيح الموضوعات جميعها بمفردها، بعد قراءة كل موضوع أكثر من مرة، ورصدت الدرجات المتحصلة في الاختبار، وحسبت المتوسطات الحسابية لنتائج درجات الطلبة بين المصححتين.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إجراءات تنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية

تنفذ هذه الاستراتيجية من خلال تطبيق المذكرة الدراسية الخاصة بها، ويمكن استخدام الكتابة التشاركية في انتاج الكتابة وتنمية التحدث، إلاَ أن إجراءاتها التي أعتمدت كالآتي:

- عرفت معلمة المجموعة التجريبية باستراتيجية الكتابة التشاركية، وكيفية تنفيذ إجراءاتها في جلستين مترابطتين.
- عرَف الطلبة بمفهوم الكتابة التشاركية، وآثارها العديدة في الحياة العملية، وذلك في الحصة الأولى من تنفيذ الاستراتيجية.
- نوقش الطلبة لمفاهيم مهارات الكتابة المبنية على مهارات التحدث بأسلوب حواري بناء، ونقاش مفيد من أجل تنفيذ الاستراتيجية، وتحقيق أهدافها.
- طلب من الطلبة تقسيم أنفسهم إلى مجموعات ثلاثية ، وتحديد رئيس لكل منها.
- طلب من المجموعة توزيع الأدوار، وتحديد مهام كل فرد في المجموعة الثلاثية.
- عرضت الموضوعات على طلبة المجموعات لتختار كل مجموعة الموضوع المثير لتفكيرهم، والذي يلبي اهتماماتهم، ويسهل عليهم الكتابة فيه، و يحدد نوع الجنس الأدبي المستهدف بالكتابة.
- كلفت المجموعة مناقشة أبعاد المهمة الكتابية المسند لها ضمن عشر دقائق، يتعمق وعي أفراد المجموعة بالأفكار والمعاني المرتبطة بموضوع الكتابة، وتكوين فهم مشترك إزاءه.
- توزيع المهمة الكتابية على أفراد المجموعة الثلاثية بحيث يسند لكل فرد جانبًا من هذه المهمة، لضمان المشاركة الفعلية لكل فرد في إنجاز المهمة الكتابية ضمن عشر دقائق.
- لقاء أفراد المجموعة التشاركية الصغيرة لمناقشة ما أنجز من المهمة، خلال خمس دقائق للثبت من أن جميع أفراد المجموعة الصغيرة أنجزوا ما أسند إليهم من المهمة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- تكليف رئيس المجموعة كتابة المهمة وفق أجزائها المقدمة والمتفق عليها من أفراد المجموعة في حدود عشر دقائق من زمن الحصة الصفية.

زمن تنفيذ الاستراتيجية

تم تنفيذ هذه الاستراتيجية خلال الفصل الثاني 2009/2008 بواقع (16) حصةً صفية، ولمدة شهرين ونصف ابتداءً من 2009/2/15م وحتى 2009/4/30م.

صدق المحتوى التعليمي للاستراتيجية

للتأكد من صدق المحتوى التعليمي لتطبيق الاستراتيجية، وقدرته على رفع مستويات طلبة المجموعات التجريبية في مهارات التحدث والكتابة، قامت الباحثة بعرض محتوى الاستراتيجية بصورته الأولية على هيئة من المحكمين من ذوي الاختصاص في قسم المناهج والتدريس، وقسم اللغة العربية وآدابها، وعدد من مشرفي اللغة العربية ، ومعلمي اللغة العربية الملحق (3). وقد طلب منهم دراسة المحتوى التعليمي لتنفيذ الاستراتيجية، وإبداء الرأي فيه من حيث مدى ملاءمة الموضوعات الكتابية والأنشطة المقترحة للمهارات الكتابية، والمؤشرات السلوكية الدالة على مهارات التحدث، ومدى فاعليتها في تحسين المهارة المطلوبة، ويعد الأخذ بهذه الملاحظات بمثابة الصدق الظاهري للمحتوى التعليمي لتنفيذ الاستراتيجية الملحق (5).

إجراءات تدريس مهارة الكتابة بالطريقة الاعتيادية

درست مهارة الكتابة في المجموعة الضابطة، في الحصة المقررة وفق المنهاج الدراسي على النحو الآتي:

1. تمهد المعلمة لموضوع الكتابة مدار التناول بالطريقة المناسبة.
2. تناقش المعلمة طلبتها في محتوى الموضوع وأفكاره.
3. حث الطلبة على الكتابة، مع مراعاة مهارات الكتابة مدار التناول.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

4. جمع دفاتر الطلبة، وتصحيحها.

إجراءات تدريس مهارة التحدث بالطريقة الاعتيادية

1. تمهيد المعلمة لموضوع التحدث مدار التناول بالطريقة المناسبة.
2. تناقش المعلمة طلبتها في محتوى الموضوع وأفكاره.
3. تشجيع الطلبة على الحديث الشفوي أمام زملائهم، مع مراعاة سلامة اللغة، ومهارات التحدث موضع التناول.
4. تقديم التغذية الراجعة الفورية.

إجراءات إعداد االأطروحة وتنفيذها

تم تنفيذ الأطروحة وفق الإجراءات الآتية:

1- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية، وذلك بالرجوع إلى المصادر في هذا الشأن من بحوث، ودراسات متخصصة.

2- بناء أدوات الدراسة، وإجراء معاملات الصدق والثبات حسب الأصول.

3-إعداد المذكرات الدراسية اللآزمة لتنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية، ضمن الخطة الزمنية المحددة الملحق (6).

4- تحديد مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بطريقة قصدية، لتطبيق التجربة.

5- استئذان مديرية التربية والتعليم لمنطقة مديرية إربد الأولى بتطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية على أفراد الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة الملك عبدالله للتميز في الفصل الثاني من العام 2009/2008 الملحق (4).

6- تكون أفراد الدراسة من (60) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، بواقع أربع شعب، شعبتان للذكور وشعبتان للإناث، وبواقع (15) طالبًا/طالبة لكل شعبة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

7- طبقت الباحثة والمعلمة أداتي الدراسة "اختبار التحدث" و"اختبار الكتابة" قبليًا لحساب التكافؤ بين المجموعات، قبل تطبيق التجربة.

8- حسب معامل الاتفاق بين المصححتين على الاختبارين في مهارتي التحدث و الكتابة في موقفي التحدث والكتابة؛ للتحقق من ثبات الأداة

9- الالتقاء بمعلمتي المجموعة التجريبية والضابطة المحددة في الدراسة، وهما بخبرات متساوية تقريبًا تتراوح بين (7-10) سنوات، وتمَ شرح أهداف الدراسة لهما، وكيفية تنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية، وحددت لهما المادة التعليمية المنوي قطعها في مدة زمنية محددة، وقامت بتدريب معلمة المجموعة التجريبية (الذكور/الإناث) على استراتيجية الكتابة التشاركية وتزويدها بتعريف نظري بالمفاهيم المرتبطة بالاستراتيجية، فضلاً عن قيام الباحثة بتطبيق كتابة موضوع بصحبة المعلمة لإكسابها مهارات الكتابة. وأعدت الباحثة مذكرات دراسية مصاحبة لتنفيذ إجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية ضمن دليل خاص وعرضتها عليها، تمَت مناقشة جميع عناصر تنفيذ التجربة معها الملحق (5).

10- طبقت معلمة المجموعة التجريبية (الذكور/الإناث) استراتيجية الكتابة التشاركية في تدريس مهارتي التحدث والكتابة معاً ووفق الإجراءات الخاصة بذلك، في حين درست معلمة أخرى طلبة المجموعة الضابطة (الذكور/الإناث) مهارتي التحدث والكتابة في حصتين منفصلتين وفق الطريقة الاعتيادية.

11- طبقت أداة الدراسة " اختبار التحدث" على أفراد التجربة بعد الانتهاء من التجربة، ضمن الفترة الزمنية المحددة، تمَ تصحيح الأداء اللغوي المصور لكل طالب/ طالبة وفق معايير التصحيح المعتمدة لأداء المحتوى الشفوي، ورصد الدرجات المتحققة، حيث خصصت خمس درجات لكل مهارة من مهارات التحدث تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا في ضوء أسئلة الدراسة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

12- طبقت اداة الدراسة " اختبار الكتابة" على أفراد التجربة بعد الانتهاء من التجربة، ضمن الفترة الزمنية المحددة، تمً تصحيح الأداء اللغوي لكل طالب/ طالبة وفق معايير التصحيح المعتمدة لأداء لكتابة الموضوع، ورصد الدرجات المتحققة، حيث خصصت خمس درجات لكل مهارة من مهارات الكتابة تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا في ضوء أسئلة الدراسة.

13- عرض النتائج في ضوء أسئلة الدراسة، وفرضياتها.

14- مناقشة النتائج المتحصلة في ضوء أسئلة الدراسة.

15- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

متغيرات الدراسة

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيران المستقلان:

1- طريقة التعليم، ولها مستويان:

ا. استراتيجية الكتابة التشاركية في تدريس التحدث والكتابة.

ب. الطريقة الاعتيادية.

2- الجنس، وله مستويان:

أ. ذكور

ب. إناث

ثانياً: المتغير التابع، وله مستويان:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ا. مهارة التحدث.

ب. مهارة الكتابة.

تصميم الدراسة:

يعد تصميم هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية، إذ نفذت إجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية على المجموعة التجريبية بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، وتمَ تطبيق الطريقة الاعتيادية على المجموعة الضابطة بشعبتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث، علمًا بأن المجموعة التجريبية والضابطة من مدرسةٍ واحدةٍ. و يمكن تمثيل التصميم الخاص بهذه الدراسة على الشكل الآتي:

G1: O1 O2 X1 O1 O2

G2: O1 O2 XO O1 O2

حيث إن:

G1: تعني المجموعة التجريبية.

G2: تعني المجموعة الضابطة.

X1 : تعني التعلم باستراتيجية الكتابة التشاركية.

XO : تعني التعلم بالطريقة الاعتيادية.

O1 : اختبار قبلي وبعدي لمهارة الحديث.

O2 : اختبار قبلي وبعدي لمهارة الكتابة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

المعالجات الإحصائية

تمَ التأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة (التجريبية والضابطة، والذكور والإناث، ومجموعات التفاعل) في مهارات التحدث على درجات الاختبار القبلي للتحدث باستخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح بالجدول (3)، وكذلك التكافؤ في مهارات الكتابة على درجات الاختبار القبلي للكتابة، باستخدام تحليل التباين الثنائي كما تبين النتائج في الجدول(5). وللإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاختبار مهارات التحدث.

وللإجابة عن السؤال الثاني لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على كل مهارة من مهارات اختبار التحدث، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (TWO- Way MANOVA)، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على مهارات التحدث ككل استخدم تحليل التباين الثنائي (TWO- Way ANOVA).

وللإجابة عن السؤال الثالث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار.

وللإجابة عن السؤال الرابع لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على كل مهارة من مهارات اختبار الكتابة، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد (TWO- Way MANOVA) ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة على مهارات الكتابة ككل، استخدم تحليل التباين الثنائي (TWO- Way ANOVA).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الأطروحة تقصي أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ويتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء أسئلتها ومتغيراتها وذلك بعد حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعالجة البيانات المتحصلة إحصائيًا، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفرد الدراسة على كل مهارة من مهارات التحدث، وعليها ككل، كما هو مبين في الجدول (8).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات التحدث البعدي تبعًا لطريقة التدريس والجنس

		التجريبية			الضابطة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مهارة العرض بعدي	ذكور	4.22	.29	15	3.89	.35	15
	إناث	4.11	.21	15	3.50	.33	15
	المجموع	4.16	.25	30	3.70	.39	30
مهارة التلخيص بعدي	ذكور	4.48	.31	15	3.89	.23	15
	إناث	4.47	.25	15	3.88	.25	15
	المجموع	4.48	.28	30	3.88	.24	30
مهارة التدليل بعدي	ذكور	4.37	.30	15	3.83	.26	15
	إناث	4.38	.30	15	3.57	.44	15
	المجموع	4.37	.30	30	3.70	.38	30
مهارة ابداء الرأي بعدي	ذكور	4.23	.31	15	3.78	.19	15
	إناث	4.28	.28	15	3.60	.32	15
	المجموع	4.25	.29	30	3.69	.27	30
تحدث كلي بعدي	ذكور	4.32	.244	15	3.85	.230	15
	إناث	4.31	.226	15	3.64	.309	15
	المجموع	4.32	.231	30	3.74	.289	30

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مهارة من المهارات الفرعية للتحدث، وعليها ككل. وعند المقارنة بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات التحدث وعليها ككل، نلاحظ أن متوسطات أداء المجموعة التجريبية أعلى من أداء أقرانهن في المجموعة الضابطة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وعند النظر إلى مهارات التحدث ككل يتبين من النتائج في الجدول (8) وجـــود فـــروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلبة على اختبار مهارات التحدث ككل تبعًا لطريقـــة التدريس والجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.32) بانحراف معيـــاري (.231)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.47) بانحراف معياري (.289).

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يأتي: هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال لبيان دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطي أداء الطلبة على كل مهارة من هذه المهارات تبعًا لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، ولصالح أيَ مـــن هـــذه المتغيرلت، تمَ استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (TOW-Way MANOVA) كمـــا فـــي الجدول (9)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على مجالات اختبار مهارات التحدث تبعًا لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	مهارة العرض	3.267	1	3.267	36.314	.000
ويلكس=	مهارة التلخيص	5.251	1	5.251	77.004	.000
.403						
ح=.000	مهارة التدليل	6.834	1	6.834	62.022	.000
	مهارة ابداء الرأي	4.746	1	4.746	61.041	.000
الجنس	مهارة العرض	.937	1	.937	10.422	.002
ويلكس=	مهارة التلخيص	.004	1	.004	.061	.806
.797						
ح=.016	مهارة التدليل	.234	1	.234	2.127	.150
	مهارة ابداء الرأي	.059	1	.059	.754	.389
الطريقة ×	مهارة العرض	.301	1	.301	3.347	.073
الجنس	مهارة التلخيص	.000	1	.000	.000	1.000
ويلكس=	مهارة التدليل	.301	1	.301	2.732	.104
.857						
ح=.080	مهارة ابداء الرأي	.219	1	.219	2.817	.099
الخطأ	مهارة العرض	5.038	56	.090		
	مهارة التلخيص	3.819	56	.068		
	مهارة التدليل	6.171	56	.110		
	مهارة ابداء الرأي	4.354	56	.078		
الكلي	مهارة العرض	9.543	59			
	مهارة التلخيص	9.074	59			
	مهارة التدليل	13.541	59			
	مهارة ابداء الرأي	9.378	59			

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الطريقة في جميع المهارات، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المهارات باستثناء مهـــارة "العـــرض" وكانت الفروق لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات.

ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات على اختبار مهارات التحدث ككل تبعًا لطريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، فقد استخدم تحليل التبـــاين الثنـــائي TOW-Way ANOVA) على الأداة ككل. كما هو مبين في الجدول (10)

الجدول (10)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والاستراتيجية والتفاعل بينهما على اختبار مهارات التحدث البعدي وفقًا لمتغيري الاستراتيجية والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاستراتيجية	4.941	1	4.941	76.378	.000
الجنس	.193	1	.193	2.989	.089
الاستراتيجية× الجنس	.153	1	.153	2.367	.130
الخطأ	3.623	56	.065		
المجموع	8.911	59			

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعـــزى إلـــى أثـــر الطريقة حيث بلغت قيمة ف (76.378) وبدلالة إحصـــائية (0.000)، وكانت الفروق لصـــالح الطريقة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية (α = 0.05) تعـــزى إلـــى أثـــر الجنـــس حيث بلغت قيمة ف (2.989) وبدلالة إحصـــائية (0.089)، عدم وجود فـــروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمـــة ف (2.367)وبدلالة إحصائية (0.130).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة موضع الدراسة، وعليها ككل، كما هو مبين في الجدول (11)

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار تنمية مهارات الكتابة البعدي وفقا لمتغيري الطريقة والجنس

		التجريبية			الضابطة		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
اختيار المفردات بعدي	ذكور	4.73	.15	15	4.16	.25	15
	إناث	4.89	.04	15	4.00	.34	15
	المجموع	4.81	.13	30	4.08	.31	30
بناء التراكيب بعدي	ذكور	4.26	.16	15	3.68	.17	15
	إناث	4.47	.27	15	3.39	.24	15
	المجموع	4.36	.24	30	3.53	.25	30
بنا الفقرة بعدي	ذكور	4.35	.16	15	3.68	.25	15
	إناث	4.59	.12	15	3.37	.24	15
	المجموع	4.47	.18	30	3.52	.29	30
بناء النص بعدي	ذكور	4.38	.35	15	3.68	.36	15
	إناث	4.72	.11	15	3.49	.21	15
	المجموع	4.55	.31	30	3.58	.30	30
كتابة كلي بعدي	ذكور	4.43	.15	15	3.80	.23	15
	إناث	4.67	.12	15	3.56	.22	15
	المجموع	4.55	.18	30	3.68	.25	30

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهريًا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مهارة من المهارات الفرعية للكتابة، وعليها ككل. وعند النظر إلى مهارات الكتابة ككل يتبين من

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

النتائج في الجدول (11) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطين الحسابيين لأداء الطلبة على اختبار مهارات الكتابة ككل تبعًا لطريقة التدريس والجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (4.55) بانحراف معياري (.18)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (3.68) بانحراف معياري (.25).

وعند المقارنة بين أداء طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الكتابة وعليها ككل يلاحظ أن متوسطات أداء المجموعة التجريبية أعلى من متوسط أداء أقرانهن في المجموعة الضابطة.

نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على ما يأتي: هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال ولبيان دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطي أداء الطلبة على كل مهارة من هذه المهارات تبعًا لطريقة التدريس، واجنس، والتفاعل بينهما، ولصالح أيَ من هذه المتغيرات، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد المتعدد (TOW-Way MANOV) كما هو مبين في الجدول (12)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الجدول (12)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما على مجالات اختبار مهارات الكتابة البعدي

مـــــــصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الطريقة	اختيارالمفردات بعدي	8.067	1	8.067	156.784	.000
ويلكس= .122	بناء التراكيب بعدي	10.313	1	10.313	223.734	.000
ح=.000	بنا الفقرة بعدي	13.537	1	13.537	337.246	.000
	بناء النص بعدي	13.896	1	13.896	182.119	.000
الجنس	اختيارالمفردات بعدي	.000	1	.000	.000	1.000
ويلكس= .907	بناء التراكيب بعدي	.021	1	.021	.458	.502
ح=.260	بنا الفقرة بعدي	.017	1	.017	.415	.522
	بناء النص بعدي	.094	1	.094	1.232	.272
الطريقة × الجنس	اختيارالمفردات بعدي	.376	1	.376	7.309	.009
	بناء التراكيب بعدي	.907	1	.907	19.667	.000
ويلكس= .601	بناء الفقرة بعدي	1.134	1	1.134	28.259	.000
ح=.000	بناء النص بعدي	1.034	1	1.034	13.546	.001
الخطأ	اختيارالمفردات بعدي	2.881	56	.051		
	بناء التراكيب بعدي	2.581	56	.046		
	بناء الفقرة بعدي	2.248	56	.040		
	بناء النص بعدي	4.273	56	.076		
الكلي	اختيار المفردات بعدي	11.324	59			
	بناء التراكيب بعدي	13.822	59			
	بنا الفقرة بعدي	16.936	59			
	بناء النص بعدي	19.297	59			

يبين الجـــدول (12) وجـــود فروق ذات دلالة إحصـــائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الطريقة في جميع المهارات، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فـــروق ذات دلالة إحصـــائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنـــس في جميع المهـــارات اللغة، ووجود

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس في جميع المهارات، ولبيان الفروق بين متوسطات الفئات المعدلة مثلت بيانيا كما في الشكل (3-5).

ولمعرفة دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات على اختبار مهارات التحدث ككل تبعًا لطريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما، فقد استخدم تحليل التباين الثنائي (TOW-Way ANOVA) على الأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (13)

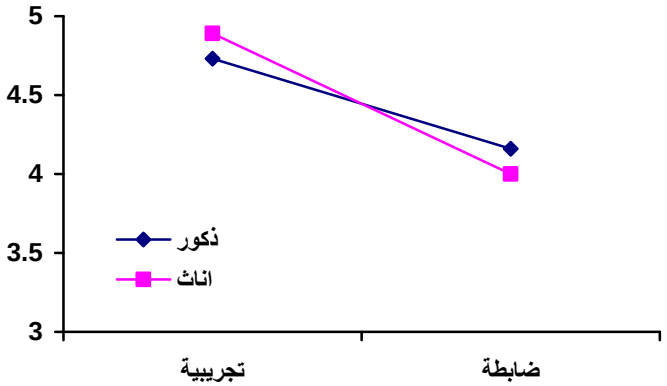
الجدول (13)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والاستراتيجية والتفاعل بينهما على اختبار مهارات الكتابة البعدي وفقاً لمتغيري الاستراتيجية والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاستراتيجية	11.321	1	11.321	331.555	.000
الجنس	6.510E-05	1	6.510E-05	.002	.965
الاستراتيجية × الجنس	.831	1	.831	24.347	.000
الخطأ	1.912	56	.034		
المجموع	14.064	59			

يبين الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الطريقة حيث بلغت قيمة ف (331.555) وبدلالة إحصائية (0.000)، وكانت الفروق لصالح الطريقة التجريبية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الجنس حيث بلغت قيمة ف (0.002) وبدلالة إحصائية (0.965)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التفاعل بين الطريقة والجنس حيث بلغت قيمة ف (24.347) وبدلالة إحصائية (0.000). ولبيان الفروق بين متوسطات الفئات فقد تمَ تمثيلها بيانيا كما في الشكل (1).

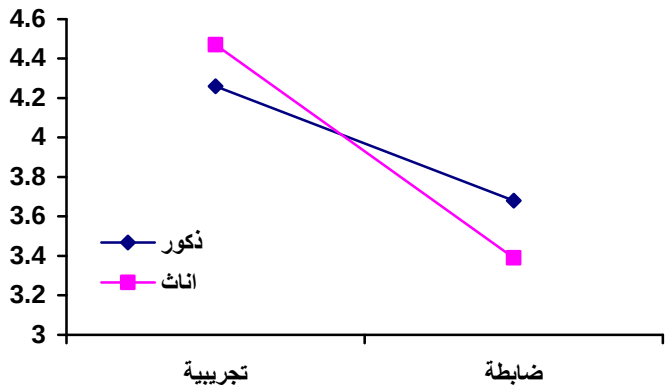
All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل (1)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في مهارة "اختيار المفردات"

ويتبين من الشكل (1) التفاعل بين متغير الطريقة والجنس في اختيار المفردات، وكانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية .

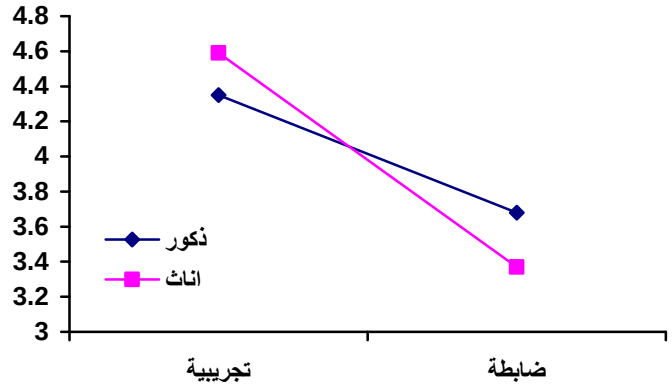


الشكل (2)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في مهارة "بناء التراكيب"

ويتبين من الشكل (2) التفاعل بين متغير الطريقة والجنس في مهارة "بناء التراكيب"، وكانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

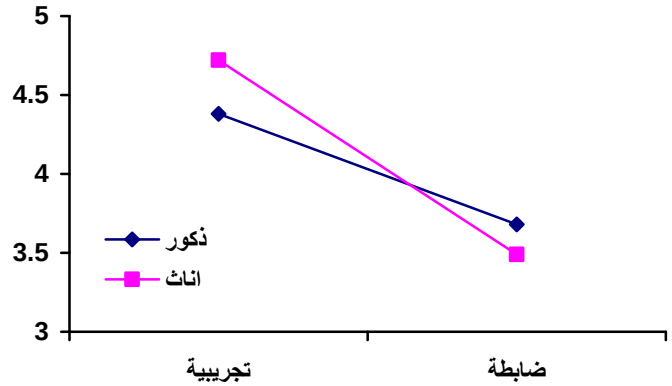
All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل (3)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في مهارة "بناء الفقرة"

ويتبين من الشكل رقم (3) التفاعل بين متغير الطريقة والجنس في مهارة "بناء الفقرة" وكانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

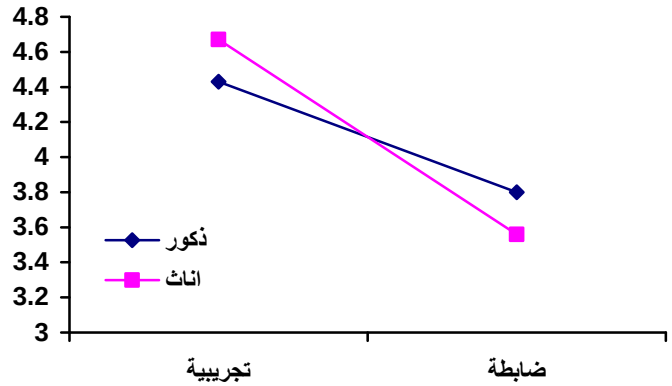


الشكل (4)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في مهارة "بناء النص"

ويتبين من الشكل (4) التفاعل بين متغير الطريقة والجنس في مهارة "بناء النص"، وكانت الفروق لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit



الشكل (5)

رسم بياني يوضح التفاعل بين الطريقة والجنس في اختبار مهارات الكتابة ككل

ويتبين من الشكل (5) التفاعل بين متغير الطريقة، والجنس في اختبار الكتابة ككل ولصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

سعت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة في اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ويتضمن هذا الفصل مناقشة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، وفي ضوء ذلك قدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة.

مناقشة نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بأثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث لدى أفراد الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبيتين من جهة، وبينهما وبين المجموعتين الضابطتين من جهة أخرى، ويستدل من هذه النتائج على أثر استخدام استراتيجية الكتابة بشكل عام.

ويعزى تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستراتيجية الكتابة التشاركية في كل مهارة من مهارات التحدث إلى أنهم وظفوا مبادئ العصف الذهني، والتعلم

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التعاوني، وتحليل الخرائط المفاهيمية بما ينعكس إيجابيًا على أدائهم التشـــاركي الذي يمـــنحهم القدرة على التحدث بشكل أفضل، هذا فضلاً عن إيجابية أخرى هي ربط الكتابة ، وعملياتهـــا، ومراحلها بالتحدث الإيجابي الذي يظهر الطالب/الطالبة أكثر جرأة، وأكثر تفاعلية فيما يخـــتص بتوليد الأفكار وتوظيفها في مجالات التحدث ومواقفه المختلفة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليـــه الدراسات السابقة في هذا المجال بأن هذه الاســـتراتيجية تتيح لأفراد المجموعـــة التواصـــــل، والتفاعل فيما بينهم، وأن هذه التفاعلات الشفوية أثناء التحدث، والنقاش تسمح لهـــم بـــالتخطيط وجهاً لوجه، واســـتدعاء الأفكار، وإجراء التعديل الذي يشـــجع الحديث فيصبح أكثـــر جـــرأة، وتفاعلية. كدراســـات: (Conzahez, 1986)، و(Mc Mahan, 1993)،و(Amelsvoort, Andriessen& Kanselaar, 2008).

وفيما يتعلق بتفوق طلبة المجمـــوعتين التجريبيتين في "مهارة العرض" . فإن ذلك يعـــزى إلى تأثير نماذج التحدث التشاركي التي قدمها الطلبة أثناء العرض موظفين الحركات الجـــسدية والإيماءات ذات الصـــلة، والمســـتلزمات الصوتية لممارســـة الأداء الشـــفوي أثناء العـــرض للموضوعات. وهذا يتفق مع ما أشـــــار إليه (محمود، 2002) أن المحادثة تقوم على نـــــسق متكامل من الوحدات الصـــوتية، والحركية والإنفعالية التي تتمثل في الكلمات، والإشـــــارات، والحـــركات، والإيماءات، والتعبيرات، ونبرات الصـــوت، فعند وضـــوح الفـــكرة فـــي ذهـــن المتحدث تتفاعل هذه الوحدات مع بعضها لتشكل المعنى المطلوب، بالإضافة إلى الفرص التـــي وفرتها آلية استراتيجية الكتابة التشاركية من استجابات لغوية، ومشـــاركات أدائية، وما يتطلبـــه ذلك من تواصل لفظي أدى إلى تنمية الطلاقة اللغوية لدى الطلبة، ســـواء أكان بتنوع الألفـــاظ، والتراكيب اللغوية، أم تدفق الأفكار، وتنظيمها بتسلسل منطقي وتقديمه وعرضه بسرعة مناسبة للجمهور.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وقد عززت نتيجة هذه الدراسة ما جاءت به دراسة كوهين، وأوديل (Kohen& Udell, 2003) التي بينت أثر الكتابة التشاركية على طلابها ، إذ كان للتشارك فائدة ملحوظة تمثلت في تقليل الحرج الشخصي والاجتماعي، والتحدث بطلاقة، وبشكل منطقي وهذا ما كان واضحًا فعلاً لدى الطلبة أثناء مناقشة أفكارهم وتبادلها، بشكل أفضل من المجموعتين الضابطتين، إذ عملت الكتابة التشاركية على تقوية الطلاقة في التحدث، وتعزيزها، باعتبارها إحدى وسائل التعبير الشفوي.

أما تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين في "مهارة التلخيص" والتي نالت المرتبة الأولى، فإنه يعزى إلى قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في النص، وصياغتها بلغتهم الخاصة مع ضمان صحتها، وتوظيف الألفاظ والعبارات الجامعة، مع مراعاة عدم الإخلال في المعنى عند التلخيص.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (الخطايبة، 1998) التي بينت أن التلخيص عبارة عن إعادة صياغة للأفكار بلغة الطالب مع مراعاة الإيجاز، واستخدام روابط جديدة غير التي وردت في المادة موضع التلخيص. وتتفق مع دراسة هيل(Hill, 1991) التي أوضحت أن التلخيص عرض جديد للمادة بأسلوب أكثر سهولة، وإيجازًا، وأكثر مناسبة لمتطلبات العصر الحديث القائم على الرغبة في اختصار الوقت والجهد معًا.

أما تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين في "مهارة التدليل" التي جاءت بالمرتبة الثانية بعد "التلخيص" فإنه يعزى إلى تنوع موضوعات الكتابة التي عرضت للطلبة، ودرجة تأثيرها المصاحبة للكتابة التشاركية عندما عملوا في مجموعات ثلاثية كان الحوار حاضراً بينهم الأمر الذي أتاح الفرصة لتبادل الآراء، والتعبير عنها مع احترام الرأي والرأي الآخر في صورة من النقد البناء.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

واتفقت هذه النتيجة المتعلقة بنمو مهارة التدليل مع ما توصلت إليه دراسة السعدي (2009)، ودراسة ويب (Webb, 2001)، ودراسة يارو وتوبنج (Yarrow& Topping, 2001)، الذين أكدوا أن التواصل اللفظي بأنماطه المختلفة قد طور مهارات التحدث المعروفة كالحوار، والنقد البناء، والتعبير عن الرأي، إذ أكدت في مجملها على أهمية الكتابة التشاركية واعتبارها أداة فاعلة لتنمية مهارات التحدث بشكل عام.

أما فيما يتعلق بمهارة إبداء الرأي فإن سبب تقدم المجموعتين التجريبيتين فيها، يعود إلى مدى تشجيع المعلمة للطلبة لممارسة حقهم في إبداء رأيهم، إذ إن استراتيجية الكتابة التشاركية تساعد على تبادل الآراء واحترامها ، وبيان أهميتها، خاصة في إطار عمل المجموعات.

وهذا يتفق مع دراسة يارو وتوبنج (Yarrow& Topping, 2001)، ودراسة روي (Roy, 2007)، اللتين كشفتا الأثر الإيجابي لاستراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة، وازداد أثره عند ممارسة الطلبة لتلك الأفعال بشكل منفرد.

وترى الباحثة إن القدرة في التأثير لهذه المهارة تكمن وراء المستوى الثقافي للتحدث ومخزونه العقلي، وقدرته الفكرية، التي تمنحه قوةً إضافية أخرى ليكون أكثر قربًا لموضوع التحدث، واهتماماته، ومستوى تفكيره. وبالرغم مما أتاحته تلك المهارة من قدرات متنوعة، إلا أنها كانت من أقل المهارات تأثيرًا في العملية التشاركية إذ كشفت العملية التشاركية عن نضج المتحدث. وهذا يتفق ونتائج دراسة جود وبروفي (Good& Brophy, 1997)، التي أظهرت أهمية المخزون العقلي والثقافي والقدرة العقلية للتحدث عند إبداء رأيه في مسألة ما، أو موقف ما، الأمر الذي يعبر عن وجهة نظره الشخصية بصورة أكثروضوحاً واستقلالية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مناقشة نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يأتي: هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى أثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الطريقة في جميع مهارات التحدث، وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين. أما بالنسبة لأثر متغير الجنس فقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أداء الذكور والإناث على "مهارة العرض" من بين المهارات الفرعية الأربع مدار التناول، تعزى إلى الجنس لصالح الذكور، وقد يعود ذلك إلى أن الذكور أكثر جرأة، وأكثر تفاعلية فيما يختص بتوليد الأفكار، وتوظيفها في مجالات التحدث ومواقفها المختلفة أكثر من الإناث، إضافة إلى تأثر الطلبة بنماذج التحدث التي قدموها أثناء العرض، جعلهم يقبلون أكثر على ممارسة هذه النشاطات، مما ساعدهم على تشكيل مهارة العرض لديهم.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة سوين ولابكين (Swain& Lapkin, 1998) التي خلصت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية بين استراتيجية التعلم التشاركي، وتنمية مهارة التحدث، وإن أداء الذكور أفضل من إداء الإناث في مهارة التحدث. ومتعارضة مع دراسة السعدي، (2009).التي أظهرت أثرًا لتفاعل استراتيجية التدريس والجنس في مهارة العرض ولصالح الإناث.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي على اختبار مهارات التحدث ككل في الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$)بين أداء طلبة المجموعتين

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التجريبيتين تعزى إلى الـتفاعل. وتدل هذه النتائج على أن موضـوعات التحدث التي تم تنفيذها باستخدام اسـتراتيجية الكتابة التشاركية قد تمت في ظل أجواء تعليمية – تعلمية واحدة داخـل الغرفة الصـفية، مما ترك أثرها في الكلام المنتج لكلا الجنسـين، وقد يعزى أيضاً إلى تعلـيم الطلبة متطلبات كل موضوع، وتوظيف المهارات اللغوية في مكانها المناسـب مثل: حسـن الاسـتماع، والاسـترسـال، والاختصار، وسـلوك اللباقة في الحديث توصله في النهاية إلـى اكتساب فن يجمع هذه المهارات، من خلال توظيف المهارات اللغوية والسـلوكية، مما يدل على فاعلية استراتيجية الكتابة التشاركية في تحسين مستوى طلبة الصف التاسع الأساسي في النـاتج النهائي للكلام لكلا الجنسين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسـات السابقة كونزاليز (Conzalez, 1989)، ديفيـز ودالتون (Daives& Dalton, 1993)، ومكماهان (McMahan, 1993) التي توصلت إلى أن استراتيجية الكتابة التشـاركية كانت أسـلوبًا فعالاً في تنمية مهارات التحدث مجتمعة لـدى الطلبة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بأثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنميـة مهـارات الكتابة لدى أفراد الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالـة ($\alpha = 0.05$) بـين متوسطي أداء المجموعتين من جهة، وبينهما وبين المجموعتين الضابطتين من جهـة أخـرى،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وهذا يشـــير إلى فاعلية هذه الاستراتيجية في تحسـين مـــستوى أداء طلبـة المجمـوعتين التجريبيتين في كل مهارة من مهارات الكتابة المتناولة في الدراسة.

وقد يعزى تفوق طـلبة المجموعتين التجريبيتين اللتين درسـتا باسـتراتيجية الكتابـة التشـاركية في كل مهـارة من مهارات الكتابة على غيرهما من المجموعات إلى أنها أتاحـت للطلبة توظيف ما لديهم من خبرات سـابقة، والبناء عليها في إنتاج المهـمات الـتابية التـي أسهمت في تحسن الأداء، في كل من اختيار المفردات، وبناء التراكيب، وبناء الفقـرة، و(α = 0.05) بناء النـص، إضافة إلى وجود عوامل تعلمية تعلـيمية، أسـهمت في تنمية الـسـلوك المهاري، والمؤشـرات السـلوكية المرتبطة بكل مـهارة من المهارات، مع وجود تباين فـي التأثير الإيجابي للعوامل المرتبطة.

وفيما يتعلق بمهارة "اختيار المفردات" ، فقد يفسـر تفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين في هذه المهارة والتي جاءت بالمرتبة الأولى إلى طبيعة اسـتراتيجية الكتابة التشـاركية في إثراء الرصيد المعجمي للطلبة المشاركين، فضلاً عن ممارسة الطلبة لعملية العصف الـذهني التـي تتمثل في استحضار أفكار تشتمل كلمات فصيحة، ومـصطلحات منتميـة لموضـوع الكتابـة، ومناقشتها لإجراء التعديلات المناسبة، كلها مجتمعة أثرت في تفوق الطلبة في اختيار مفـردات مناسبة في جو تشاركي يطرح فيه العديد من المصطلحات، والمترادفات، وتعابير لغوية تتفـق ومضمون موضوع الكتابة المنتج عبر عمليـات التدريب، وانعكـس ذلك على أدائهـم . وقـد جاءت هذه النتيـجة متفقة مع دراسـة ماكماهان (McMahan, 1993)، التي أظهرت أثـر اسـتراتيجية الكتابة التشـاركية في تطوير المهارات المفرداتية، واستخدام التعبيرات الكتابيـة بمفردات مناسبة في صفوف التعليم الأساسي عبر التأليف التشاركي.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وفيما يتعلق بمهارة "بناء التراكيب"، فقد يعزى التفوق في هذه المهارة إلى طبيعة الموضوعات التي كتبت تشاركيًا، التي تطلبت من الطلبة تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل وبنائها، والتنويع في استخدامها، وتوظيف الأنماط اللغوية المناسبة للسياق التي تؤدي إلى التماسك، وتلوين الأداء وفقًا للأنماط اللغوية، والترابط بين الجمل والتراكيب المكتوبة، هذه العوامل جميعها مؤثرة وإن اختلفت درجة تأثيرها في تشكيل قدرات الطلبة على ذلك في إنتاج مادة كتابة. وترى الباحثة أن هذا ما تمخضت عنه دراسة كل من لاوث وماكلليستر وماكلليستر (Louth, Mcallister& Mcallister, 1997)، ودراسة إيرنست (Ernest, 2008)، فاعلية استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية المهارات الأساسية للكتابة، وتدني الأخطاء القواعدية، والإملائية واللغوية في المادة المنتجة.

وفيما يتعلق بتفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين في مهارة "بناء الفقرة" فقد يعود ذلك إلى الحرية التي تمنحها لهم استراتيجية الكتابة التشاركية ابتداءً من اختيار الموضوع تشاركيًا، ومشاركة طلبة المجموعة في النشاط الكتابي، وتوليد الأفكار وتبادلها، وبناء الجمل، وتحريرها، وتوظيف ما لديهم من خبرات سابقة، لبناء فقرة تجسد الفكرة الرئيسة في النص، ثمَ التوصل إليها بعد أن يقدم كل فرد من أفراد المجموعة رأيًا يحمل فكرة رئيسة حتى ينتهي الأمر إلى اختيار الأحسن. وترى الباحثة أن هذا يتفق مع دراسة بكر (1994)، ودراسة عبادة (1994)، اللتين ظهرا فيهما أنه لكي يتمكن الطالب من كتابة نص واضح ومؤثر، ينبغي أن يكون قادرًا على استخدام مجموعة من المهارات مثل تحديد الغرض من الكتابة، وبناء الجملة، واختيار المضمون المناسب، وتنظيم الأفكار في المكتوب، ومراعاة قواعد الكتابة، والابتعاد عن التكرار والحش(α = 0.05)و. ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة كل من (مصطفى، 2007؛ أبو نواره، 2005؛ Mark, 1990 ؛ Whitehead & Goland, 1999) من أن بناء

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الفقرة يحتاج إلى استحضار تفاصيل، وشروحات داعمة للفكرة، مما يستدعي تنشيط استخدام الأدلة والشواهد المناسبة.

وفيما يتعلق بتفوق طلبة المجموعتين التجريبيتين في مهارة "بناء النص" فقد يعود ذلك إلى تعميق وعي الطلبة بمفهوم كل من البداية والنهاية لموضوع الكتابة، وتزويدهم بمعايير كتابة هذين العنصرين، وما لهما من تأثير في تحقيق أهداف تعليم كتابة موضوع التعبير، وهو ما حرصت عليه المعلمة المنفذة لتجربة التدريس باستراتيجية الكتابة التشاركية في المجموعتين التجريبيتين، حيث كانت توضح للطلبة ما ينبغي مراعاته عند بناء مقدمة ونهاية مناسبتين، إضافة إلى تعميق وعي الطلبة بموضوع الكتابة، ونوع البداية والنهاية، وكيفية ربط العرض بالمقدمة والخاتمة، وبلوغهم لهذا الفهم نتيجة للتدريبات، وقيامهم بالمهمات اللغوية الشفوية وما رافقها من معايشة للموضوعات.

ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه كل من بلاكويز وأوجل وسبير(Blachwiez& Ogle, 2001; Spear, 1993)، من أن بناء النص يستدعي التوليف والتداخل بين عمليتي التحدث والكتابة، إذ إن الطلبة في نشاط الكتابة يعتمدون على التفكير بصوت مسموع في النص، وما يوحي إليه، ويقومون بإعادة تشكيل النص عبر تداول الآراء من خلال المحاورات التي تجري أثناء تنفيذ المهمات الكتابية في الاستراتيجية مدار البحث، الأمر الذي يقودهم إلى تصنيف الأفكار، والنتائج، وعمل الاستنتاجات وصولاً إلى عملية التقويم، التي تنتهي بكتابة نص ذي معنى، يحتوي أفكارًا متسلسلة وأنماطًا كتابية صحيحة، يتألف من مقدمة، وعرض، وخاتمة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بيكا (Bica, 1986)، وديفيز ودالتون (Daives& Dalton, 1993)، وفولكنير (Faulkner, 1990)، وبوسنر وبياكير (Posner& Baecker, 1993)، الذين توصلوا إلى وجود آثار إيجابية لاستراتيجية الكتابة التشاركية في مجال عمليات التخطيط، وبناء الجمل، وتوليد الأفكار، والمراجعة، وساعدت في ولادة أنماط مختلفة من التفكير العملي أسهمت في تحسين نوعية الكتابة التعبيرية والارتقاء بمستوى النص المكتوب من حيث الشكل والمضمون.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من بيك وبيلوت (Beck& Bellott, 1993)، وجودين وكارسكولو (Gooden& Carrasquillo, 1996)، وروبرت (Robert, 1996)، وستورش (Storch, 2005)، ولاوث وماكلليستر وماكلليستر (Louth, Mcallister& Mcallister, 2001)، وإيرنست (Ernest, 2008)، من أن استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية له أثره الفعَال في تحسين مهارات الكتابة المختلفة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على ما يأتي: هل هناك تفاعل بين استراتيجية الكتابة التشاركية والجنس في تنمية مهارات الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن؟

أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر الطريقة والجنس والتفاعل بينهما إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) تعزى إلى أثر الطريقة في جميع مهارات الكتابة، وكانت الفروق لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين. أما بالنسبة لأثر متغير الجنس فقد كشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (α =

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

0.05) بين الأداء الكتابي للذكور والإناث على المهارات الفرعية الأربع مدار التناول، تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وفيما يتعلق بأثر تفاعل طريقة التدريس والجنس، فقد أظهرت نتائج تحليل أداء الطلبة على كل مهارة من المهارات الفرعية مدار البحث، أن أداء الإناث اللواتي درسن باستراتيجية الكتابة التشاركية كان افضل من أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية الذين درسوا بالاستراتيجية ذاتها على كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة مدار التناول، وقد يعزى ذلك إلى اتصاف الإناث بالتروي والهدوء في تنفيذ المهمات الكتابية، في الوقت الذي كان أقرانهن الذكور يسارعون في تنفيذ المهمات الكتابية.

وفيما يتعلق بتفوق الإناث في مهارة "اختيار المفردات" فقد يعود إلى جملة من العوامل المتوافرة في استراتيجية الكتابة التشاركية، تتمثل في إتاحة فرصة المشاركة اللغوية الفعلية، وممارسة العصف الذهني في استحضار أفكار اشتملت كلمات فصيحة ، كلها أسهمت في إثراء الرصيد المعجمي للطالبات، ولفت انتباههن إلى أهمية اكتساب مفردات جديدة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة إيرنست (Ernst, 2008) من تفوق الإناث على أقرانهن الذكور التأليف التشاركي لأعمال ومهمات كتابية.

وفيما يتعلق بتفوق الإناث من التفاعل مع استراتيجية الكتابة التشاركية مقارنة بالذكور، فقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة السعدي (2009) من تفوق تفاعل الإناث في المجموعة التجريبية مع استراتيجية إنتاج الكتابة عبر استراتيجية سرد القصة.

وأما تفوق الإناث في مهارة "بناء التراكيب" ربما يعود إلى انتقال أثر العلم، فتفوق الطلبة في مهارة "اختيار الألفاظ" قد يترك أثره في مهارة "بناء التراكيب" ، والنشاطات

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الكتابية التي تمَّ تنفيذها من خلال استراتيجية الكتابة التشاركية، شجعت الطلبة على تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل وبنائها، ومراعاة تنوعها، إضافة إلى توظيف أدوات الربط المناسبة بين الجمل والتراكيب المكتوبة. فقد أكد لاوث، وماكلليستر، وماكلليستر (Mcallister& Mcallister, 2002) تدني الأخطاء القواعدية، والإملائية، واللغوية عند طلبة المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الكتابة التشاركية.

وقد يعزى تفوق الإناث في مهارة "بناء الفقرة" أيضًا إلى أنهن كنَ يظهرنَ الرغبة والحيوية والنشاط أثناء التدريب المباشر من خلال قيامهنَ بتنفيذ مهمات تستدعي صياغة فقرة تشتمل على فكرة رئيسة، وتتضمن الفقرة جملة الموضوع، وإبداء الرأي حول مواقف وأحداث، وتقدم الحجج والأدلة، وشروحات داعمة للفكرة، مما يستدعي تنشيط استخدام الأدلة والشواهد للفكرة المتفق عليها، وقد تمكنت الإناث من ترجمة كل ذلك في إنجاز المهمة الكتابية ذات الصلة بهذه المهارة، ويتفق ذلك مع ما يراه ويب، وروي (Webb, 2001; Roy, 2007)من أن استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على التفاعل والتشارك يودي إلى تشكيل و/أو تنمية مهارات إبداء الرأي، والتدليل، والإقناع والتبرير في مواقف كل من التحدث والكتابة.

أما تفوق الإناث في مهارة "يناء النص" مقارنة بأداء أقرانهن الذكور في هذا الشأن فقد يعود ذلك إلى تفوقهنَ في جميع المهارات الفرعية السابقة، يتفق ذلك مع نظرية فايجوتسكي (Vygotsky, 1987) التي تقوم على فلسفة قوامها أن التعلم بصفته الكلية يقوم على البنائية، وعلى التأثيرات المتبادلة بين أشكال التعلم القبلي، وقد تفسر هذه النتيجة بأن موضوعات التحدث والكتابة كانت أقرب إلى حياة الإناث وما لديهنَ من ميول جنسوية، وقد يعزى ذلك أيضًا إلى اتصافهن بالتروي والهدوء أكثر من الذكور، فقد كنَ يجلسن بمقاعدهن يتحاورن،

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ويتابدلن الآراء، ويفكـــرن بروية في تنفيذ المهمات الكتابية لإخراج موضوع يثيـــر فـــضـــول المعلمة، وقد يكون مردُ ذلك أيضًا إلى أن الإناث يظهرنَ قبولاً لممارسة النشـــاطات الكتابيـــة، ويشعرن بدافعية عالية نحو ممارســـتها باستخدام استراتيجية الكتابة التشـــاركية بدرجة تفـــوق أقرانهن الذكور في المجموعة التجريبية، وأن الإناث بطبيعتهن يتشـــوقن إلى كل ما هو جديـــد، ويبدين اهتمامًا بدقائق الأمور وتفاصيلها، بينما لم تتح فرصة ممارسة مثل هذه النشاطات الكتابية لطلبة المجموعة الضابطة. وجاءت هذه النتيجة من الدراســـة الحالية تتفق مع دراسة كلٍ مـــن (Conzalez, 1989)، ودراسة سوين ولابكين (Swain& Lapkin, 1998) واللتين كشفتا عن وجود فروق يعزى إلى تفاعل طريقة التدريس والجنـــــس لـــصالح الإنـــاث فـــي المجموعـــة التجريبية. وجاءت دراســـة الســـعدي (2009) تؤكد هذه النتيجة والتي أشـــارت إلـــى وجـــود فروق تعزى إلى الطريقة والجنـــس والتفاعل لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، غيـــر أن هذه النتيجة جاءت متعارضة مع دراســـة الخطيب (1995) التي بينت عدم وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة على اختبار الكتابة تعزى إلى المجموعة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

التوصيات والمقترحات

استنادًا إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1- توجيه اهتمام القائمين على مناهج اللغة العربية لتفعيل استراتيجية الكتابة التشاركية لدى الطلبة في مدارس المملكة وبخاصةً في تنمية مهارتي الكتابة والتحدث.

2- دعوة القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية بإدخال بعض التعديلات في تنظيم فرص تعليم اللغة العربية، بحيث يتم تدريس مهارتي الكتابة والتحدث عبر موقف تعليمي واحد استنادًا إلى التداخل بينهما؛ ودور عمليات التحدث في تهئية الطلبة؛ وتوفير مستلزمات أساسية لممارسة الأعمال الكتابية.

3- إجراء مزيد من الدراسات والبحوث بغرض التثبت من تفوق الإناث على الذكور في التأثر باستراتيجية الكتابة التشاركية وانعكاسها إيجابيًا على تنمية مهارات التحدث والكتابة لديهن.

4- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث على عينات مختلفة من طلبة التعليم الأساسي مع التركيز على فروع لغوية أخرى.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً: المراجع العربية

- أبو حجاج أحمد زينهم. (1993). ***تنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي.*** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- أبو شريفة، عبد القادر والساريسي، عمر ووعد،محمد وعليان، هشام (1994)، ***دراسات في اللغة*** العربية، ط1، عمان :دار الفكروالتوزيع.

- أبو مشرف، الهام.(2007). ***فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن.*** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- أبو نوارة ، رندة . (2005). ***مشكلات تدريس التعبير والاقتراحات لحلها في المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية*** . رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

- أبو هلال، ياسر.(1998). ***الدراسات الحديثة حول اللغة***.عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد (1972). **المعجم الوسيط.** بيروت: دار إحياء التراث العربي.

- البجة، عبد الفتاح.(2005). ***أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها***. العين: دار الكتاب الجامعي.

- البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل. (2007). ***مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي.*** عمان: دار المسيرة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- بكر، محمد. (1994). ***دراسات في الصيغة والجملة***. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بوجودة، توما. (2001). **ندوة العلوم والتكنولوجيا في الوطن العربي: الواقع والطموحات.** عمان: منشورات مؤسسة عبد الحميد شومان.
- جابر، وليد.(2002). ***تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عمليـــة***. عمـــان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجبري، مها.(1995). ***اكتساب المعارف العلمية وبقاء أثر تعلم التفكير***. رسالة ماجـــستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة السويس ، مصر.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف فالح (2004). ***أثر برنامجي تدريبي مقترح لتحسين مستوى أداء طلبة الصف العاشر ا؟لأساسي في الأردن في الكتابة الوظيفية في اللغـــة العربيـــة واتجاهاتهم نحوها،*** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الحازمي، عليان. (2002). التنغيم في التراث العربي، ***مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها***، العدد(23)، 152-162.
- حداد، عبد الكريم (2005)، درجة استخدام طلبة العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم، **مجلة الاتحاد العربي للتربية وعلم النفس**، 3 (14).99-120.
- حسام الدين، كريم زكي. (2001). ***الإشارات الجسمية، دراسة لغويـــة تظـــاهرة اســـتعمال أعضاء الجسم في التواصل***. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسني، إسماعيل.(2000).أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية في التحصيل. ***مجلة البحث التربوي وعلم النفس***، 13(3). 294-330.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- الخطايبة ، المازة راجح (1998). ***أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التلخيص الكتابي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الكورة***. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

- الخطيب، محمد .(1995). ***أثر جنس المجموعة وحجمها في التعلم التعاوني على التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في محافظة اربد***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

- الخليلي، حمدان و حميد السديري ويونس، سالم.(1996). ***التعلم البنائي***. عُمان: منشورات جامعة السلطان قابوس.

- الخمايسة، إياد محمد (2004). ***بناءبرنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس العامة في الأردن***. أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة عمان العربية. الأردن.

- الداية، محمد وجمل، محمد.(2004). ***اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين***. العين: دار الكتاب الجامعي.

-الدراويش، محمود (1994). ***فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية***. جامعة بيت لحم. فلسطين.

- الزعبي، محمد. (2000). ***تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مديرية تربية لواء الرمثا***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). ***صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***. القاهرة: دار النشر للجامعات.

- زيتون، حسن وزيتون، كمال.(1992). ***البنائية من منظور استمولوجي وتربوي***. الإسكندرية: دار المعارف للنشر والتوزيع.

- الساموك، سعدون والشمري، هدى.(2005). ***مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها***. عمان: دار وائل للنشر.

- سرية، عاصم.(2004). ***سيكولوجية التعلم***.القاهرة:مكتبة مدبولي للنشر.

- سعادة، جودت وإبراهيم، محمد. (2004). ***المنهج المدرسي المعاصر***. عمان: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- السعدي، فريال زكي. (2009). اثر استراتيجية سرد القصة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك. الأردن.

- سمك، محمد صالح.(1998). ***فن التدريس للتربية للتربية اللغوية***. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

- السيد، علي.(2000). *النظرية البنائية*. ***سلسلة التكوين التربوي***.2(1). 15-30.

- سيف، خيرية. (2004). فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة. ***المجلة التربوية***، 5(3).127-148.

- شحاتة، حسن.(1992). ***تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق***. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- شحاته حسن (1993). ***أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي،*** ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- شرادقة، خالد عبد القادر (2004). ***فاعلية المدخل اللغوي الكلي في تنمية مهارات التعبير لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن.*** أطروحة دكتوراة (غير منشورة). جامعة عمان العربية: عمان. الأردن.

- الشيخ، الحافظ عبد الرحيم. (2006). ***مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تطلعات- نماذج- تطبيقات.*** عمان: جدارا للكتاب العالمي.

- صلاح، سمير؛ والرشيدي، سعيد.(2005). ***التدريس العام وتدريس اللغة العربية.*** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- عبادة، محمد (1994). ***الجملة العربية.:دراسة لغوية نحوية.*** الإسكندرية: دار المعارف.

- عبد الرحمن، احميد. (1996). ***الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية للصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن.*** أطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم درمان. السودان.

- العبد، محمد. (1990). ***اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة.*** القاهرة: دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع.

- العجارمة، أحمد.(2006). ***فاعلية إستراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني في اكتساب مهارات التعبير الشفوي والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن.*** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- عصر، حسني.(2005). ***الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين : الاعدادية والثانوية.*** الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

- العيسوي، جمال و موسى محمد والشيزاوي، عبد الغفار.(2005). ***طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي: بين النظرية والتطبيق.*** العين: دار الكتاب الجامعي.

- الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (1991). **منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

- قاسم، أنس.(1999).***علم نفس التعلم.*** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- الكلباني، زوينة بنت سعيد بن راشد.(1997). ***تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في عمان.*** رسالة ماجستير "غير منشورة". كلية التربية والعلوم الإسلامية. الأردن.

- اللوح، أحمد (2005). ***فعالية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف السابع في ضوء مدخل التوصل اللغوي.*** أطروحة دكتوراة غير منشورة. كلية البنات جامعة عين شمس.

- محمود، منال. (2002). ***مدخل إلى علم الاتصال.*** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

- مدكور، علي.(2007). ***طرق تدريس اللغة العربية.*** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مرجي، فهد. (2007). ***أثر برنامج لتعليم التعبير الكتابي في تنمية مهارات الكتابة الجدلية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن.*** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان. الأردن.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- مرعي، توفيق والحيلة، محمد. (2002). ***طرائق التدريس العامة***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مصطفى، عبدالله (2007). ***مهارات اللغة العربية***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مقلد، محمد محمود (1989). مشكلات ضعف الطلاب في التعبير. تشخيص وعلاج. ***رسالة التربية***، سلطنة عمان، (15). 125-147.

- النجار، فخري.(2007). ***الأسس الفنية للكتابة التعبيرية***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

- نصر، حمدان. (1999). آراء طلبة الصف الثاني ثانوي في الأردن حول مدى توظيف عمليات الإنشاء في مواقف الكتابة التعبيرية. ***مجلة جامعة دمشق***،15(3).223-279.

- نصيرات، صالح.(2006). ***طرق تدريس اللغة العربية***. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الهاشمي، عبد الرحمن (2006). ***أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته*** . عمان: دار المناهج.

- الهاشمي، عبد الرحمن علي و العزاوي، فائزة محمد فخري (2005). ***تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة***.عمان: دار المسيرة.

- هلال، محمد عبد الغني حسن(1999). مهارات الاتصال: فن الاستماع والحديث، ط3، ***سلسلة تطوير الأداء (6)***، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ص91

- وزارة التربية والتعليم.(2006). ***دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية***. عمان: المديرية العامة للمناهج والكتب المدرسية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

ثانيًا:المراجع الأجنبية

- Abe, L.(1997). Speaking Styles and Jynthests. Progress in Speech, ***Journal of research teaching***, 1(2), 459-510

- Alfred, J., Brusaw, T.,& Oliu, W.E.(2003) ***Handbook of Technic writing***. Boston: M A. Bedford.

- Amelsvoort, A., Andriessen, C .,& Kanselaarm, L. (2008). Effect of Collborative learning on speaking and constructing processes. ***Jounral of Education,*** 3(1), 45-99.

- Andrews, R., Torgerson, C., Beverton, S., Freeman, A. (2006). The effect of grammar teaching on writing development. **British Educational Research Journal**, 32 (1), 39 – 55.

- Applebee, A., Langer, J., Mullis, S., Lathan, A., & Gentile, A. (1994). NAEP 1992 Writing Report Card (Report 23-W01)Washington, D.C.: ***National Center for Education Statistics.***

- Aroon, C. (2002). Influence of reflective Explicit integrated activity based approach on elementary teacher, ***Journal of research teaching***, 31 (V), 295-317.

- Axelrod, B(1997).**The Stmartins Guide to Writing**. New York: Stmantin Press

- Beachy, C.K. (1992) ***Enhancing Writing through Cooperative Peer Editing In N. Davidsonand T. Worsham (Eds). Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*** .New York: Teachers College Press.209-220.

- Beck,A .,& Bellott,A. (1993). ***Asurvery of experlpuss in collaborative writing***. London: Springer verily.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Beckman, M.(1990). Collaborative Learning. Preparation for the workplace Democracy. ***College teaching Journal***,38(4), 128-132.

- Berlin, J.A.(1989). ***Rhetoric and reality Writing Instruction in American Colleges 1900-1985***. Illinois: Southern Illinois University Press.

- Blaauw, E. (1992). Speaking diffulties. ***Educational Journal***, 3(4), 11-99.

- Blachowicz., C., & Ogle, D. (2001). ***Comprehension strategic for indeprndent learners***. New York: Guilford Press.

- Black, a, Taylor, P .,& Caky, S. (1998).***The Festival Speech*** . London: Oxford press.

- Blum , D. (1995). ***Emerging Writing***. Bospon: Wesky Publishing com.

- Bomerenken, P.J.(1984) Rewriting and Peer Evaluation: Appositive Approach for Business Writing Classes, ***ABCA*** Bulletin,33-36.

- Bonissone, P. (2000). ***Teaching English to International MOH School Student***. Research Center on English learning and achievement. New York: University of Albony.

- Bonner, M. (1994). ***Step into Writing*****.** New York**:** Addison-Wesley Publishing Company Inc.

- Bordner, M. (1990). Strategies in Composition Ideas of Work in the classroom, ***Journal of teaching***, 11 (1), 30-90.

- Brown, Douglas, H. (2001). ***Teaching by principles, and interactive Approach. Language Pedagogy***, second Edition, person education company. (334-335).

- Bruffee, K. (1996). Collaborative learning and the conversation of mankind. ***College English Journal,*** 4(46). 35-52.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Burns, A .,& Joyce, M. (1997**). Foly on Speakins. Sydney** : National Center for Languages.

- Carloson, R. (1992). ***Synthesis***. Amsterdam: North : Hollard Press.

- Carter, R .,& McCarthy, M. (1995). Grammar and Spoken Language. **Applied Linguistic**, 18(2). 141-148.

- Chan, S.(1989). A practical Guide for Teaching Writing in the Content areas**. *Journal of Reading***, 32(6). 525-531.

- Chickering, A., & Gamson, Z.(1991). ***Applying the seven principles for Good practice in Undergraduate Education***. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chinn, C. ,& Anderson, R. (1998). The Structure Of Discussions that Promote Reasonins. Teachers College Record, 100 (9), Pp. **for Productive small groups Review of Educatinal Research Journal**, 32(1),99-120

.

- Christion, A. (1990). ***Collaborative Learing in the Classroom. English Teaching forum*** , 28(4),6-9

- Conzalez, M.A.(1986). ***Effect of Cooperative And Learning Groups On The Second Language Achievement Of Limited- English- Proficient Student Education Ford Ham University*** , London.

- Crook, C. (1987). ***Computers in the Classroom: Defining a social Context.*** New York**:** Addison-Wesley Publishing Company Inc.

- Daives, C., & Dalton, B. (1993). Collaboration between Children learning to write : can novices be sera?. ***Cognition and Instruction Jounral***,1(1), 56-88.

- Dale, H.(1996). ***Co-authoring in the Classroom***. Washington DC: Library of Congress Press.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Dillon A. (1993). ***How Collaborative is Collaborative Writing? An Analysis of the Production of Two Technical Reports***. London: Springer-Verlag Press.

- Dolly, M. (1990). Adult ESL Student Management Of Dialogue Journal Conversation. ***TESOL Quarterly*** ,40(2), 21- 317.

- Duzer, V. (1997). ***Improving ESL learners skills***. Washington SC: Routladge Press.

- Ede, L. ,& Lansford, A (1990). ***Singnlartext Plunal anthury***. Illinois: University Press.

- Ellis, G. (1992). Groupware: Washington: ***IEEE***.

- Ernset,J. (2008). **Collaborative Writing:** A study on the Effects of Co-Authoring on Writing Quality in Freshman Research Writing- Ph. Thesis, Capella University.

.

- Farhat, Haytham. (2000). Body Language: action speak louder than words. **Tishreen University Journal For Studies and Scientific Research- Arts and Humanities Science Series,**1 (22),15. 67-77.

- Faulkner, Tereasa. (1990)." Collaborative writing Case studies of fourth and fifth grand students of work" ***Discs, Ab s, Inter***,30(11).

- Felton, M. (2001). ***The development of argumentative discourse skill***. Discourse Procpsses. 18 (1), 187-210.

- Ferara, K.(1991). Interactive Written Discourse as an Emergent Register. ***Written Communication Journal***, 8(2), 8-34.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Fichten Catherin S. ,& Tagalakis, Vick. (1992). Verbal and nonverbal communication cues in daily conversations and dating. **Journal Of Social Psychology**, Vol.(132).247-260.

- Fountas, I & Pineel, C. (2006). ***Teaching for Comprehension and fluency thinking at writing about reading K-8***. Pontsmouth: Melnemann.

- Freedman, S. (1994***). Moving Writing Research into the 21st Century***. Occasional Paper 36. Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing.

- Ganem. C. (2008). Impact of Collaborative strategy on Language skills development in Spain. ***Spansih Edu Querterly***, 3(6), 56-189.

- Gardnar, M. (2000). Multiple Sunnarziig .***Education Researohur***, 18 (8), 40-60.

- Gere, A. R. (1990). Writing groups. History Theory and Implications, ***Canbondult It Southillinois University Press***.

- Good, T., Brophy, J. (1997). ***Looking in classrooms***, NY: Longman.

- Gooden, Jones& Epseym, Carrasquillo(1996). Developing English writing Proficiency in limited English Proficient college students. through cooperative learning strategies(***ERIC*****).** ED23668

- Green, S.,& Smith, E.(1999***). Instruction The effects of whole language oncommunity college student dissertation Abstracts international***, 33(210),3

- Greenfield, R. (2001) A collaborative E- mail Exchange for teaching English as a second language To Intermediate level ESL students : A case study in a Hong Kong Secondary School. ***ERIC Reproduction Document, ED 59604***

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Grice, H. (2002). Sudies in the way of words. London: ***Harvard University Press***.

- Grognet, A.(1997). Intregrating Skills into ESL Instruction. **ERIC Digess ED30-A.**

- Gunning Thomas, G (1996). ***Creating Reading Instruction for all Children. Toronto***: Alliance and Bacon.

- Hamp-Lyons, Land husley, F. (1994). **The effective teaching of writins**. Ohaio: Merrill pain.

- Harmar, J. (1999). ***The Traits of Good Speaker***.s London: Longmam Press.

- Heath ,S.(1993**). Ways with Words**. New York: Cambridge University Press.

- Hedge, T. (1986). ***Writing***. Oxford University: City Press.

- Hill, Margaret, (1991)Wrting Summaries Prometes thinking and Learning Across the Curriculum But why are they so Difficults to Write? ***Journal of Reading*** 35(7),563-539.

- Jennifer, R. (1997). Attitudes towards speech ***Journal of research sciences***, 14 (5), 455-495.

- Jones, I. (2003). Collaborative writing and Children's use of literats language: Asequental Analysis of social Interaction., ***Journal of Early Childhood latency***, 3 (2), 165-178

- King, N. (2007). Developing imagination, creatively and literacy though collaborative story making away of knowing. ***Harvard Educational Review***, 77(2), 204-227.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Kohen,D& Udell,W.(2003). The Development of Speaking Skills. ***Children Development*** **.**(74)., 145-160.Kumer, K. (1995). Twenty-one Gurdlines of speaking, ***Educational magazine***, 35 (7), 8-61.

- Ladd, R. (1996). ***Intonational Phonology***. London: Carbridge Press.

- Light. (1992). ***Collaborative assessment Cambridge***: Mas Press.

- Lindman, E.(1995**. Arhetoric for Writing Teachy**. Gl London; Oxford Press.

- Lister, L.(2000). ***Speeking Style in Speech Research***. Dublin: Maf Inc.

- Louth ,R., Mcallister, C ., & Mcallister,H.(2007). The Effects of Collaborative Writing Techniques on Freshman Writing and Attitudes, **Journal Article Excerpt**,11(3), 60-99.

- Lowry, P. B, Curtis. & Lowry, M. R.(2004) Bulding to Taxonomy and Momenclatured Collaborative Writing to improve inter Disciplinary ***Research and Practice Jornal of Business Connunication***, 41,66-99.

- Mark, M. (1990). ***Evaluation of intelligent kotering system*** (Anis research report 90-2. U.S.A.

- Mc Mahan, C,(1993). Developing Vocabulary and Speaking Skills in aclasses through Collaborative Learning Groups. Ebessco Research Premier, **ERFC AHN ED 393770**

- Menderson,P.&f Desilva, N.(2005). Anarrative Approach to Collaboratiave Writing**. Journal of Communication** 4(1), 66-99

- Miller, Susan.(1994)"New Discourse CITY: An Alternative Model for Collaboration. "Witing with: New Direction in Collaborative Teaching, Learning, and Research, Ed. Sally Barr Reagan, Thomas Fox, and David (1994) Bleich. Albany, ***NY: SUNYP***.238-300.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Molnes, V & Moulton, M. (1997). Dialogue Journals as an ESL Learning strategy. **Journal of Adolescent and Adult literacy**, 40 (1), 616-621.

.

- Moursund, D.(1999). Project Based Learning Using Information Technology. ***International Society for Technology in Education Journal,*** 6(4), 90-116.

- Murvay, D ,. Petrosky, A & Brozick, J. (2001). A Model For Teaching Writing Based Upon Current Knowledge Of The Composing Process. ***English Journal***, 68 (1), 96-101.

- Newman, J .,& Newman, R. (1992). ***Three modes of collaborative Authouring***. Oxford: Intell-crual books.

- Nordeen, N. (2006). ***Focused Topic Dialogue Journaling in ESL Workplace Instruction. Master Thesis***, Monlinc University, Minnesota.

- North, c. (1995). ***Acass of the Visible Human*** . Maryland: ACM inc.

- O'Marshal, James,D (1998).The Effects of Writing on Students Understanding of Literary **Texts,Research in the Teaching English,** 25. 30-51

- Pease, Allan. (1997). Body **Language How to Read Others**, Thoughts by Their Gestures. London and new yourk.

- Persky, M,.Danns,M.,& Jin. Y.(2003). ***The nations Report card***: Witing Washington DC: US Department of Education.

- Pica,Teresa(1986) ***An Interaction Approach to teaching of writing English From Teaching*** , 6-10.

- Posmar R. and Baecker R.(1993), ***How People Write Together***. InR.M. Baecker (ed.) Reading in Groupware and Computr - Suported Cooperative Work: Assisting Human- Human Collaboration . San Mateo, CA: Morgan Kaufmann. 239-250.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

-Preus, N. (1999). **The Legacy of schooling**: secondary school composition and the beginning colledge writer.In K.L. weese.S.L.Fox&S.Green (Eds.), **Teaching academic literacy** 67-84.Mahwah, NJ: Lawrence Eribaum Associateser

- Rao, V. M. & Beard K.M (1996). ***Adoption Patterns of Groupware: Experiences with Collaborative Witing Software***. Proceedings of the 29 th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 41-50.

- Richards, J. (2007). Teaching Speaking Theories Retvived on 4/6/2008 from ***www. Professon Jaskicom***.

- Rimmers shaw R.(1992), ***Collaborative Writing Practices and Writing Support Technologies***, Kluwer Academic publishers, Correct, The Netherlands, 15-28.

- Robert, H.(2004). An Investigation of the Effects of Collaborative Learning on the Writing Skills of Composition II Students at Gloucester County College: Applied Educational Research and Evaluation Seminar**. Eric reproduction Document .No** ED341058

- Roueche, Suanne, D.(1995).Collaborative in Composition, ***Innovation Abstructs*** , 17,(1) 38.

- Roy,Corden.(2007). Developing Reading Writing Connection the Impact of Ixplict Instruction of Literary Devices on the Quality of Childerens Narrative Writing . ***journal of Research inChildhood Education.*** 21 (3) 269.

- Sammer, N.(1992)." Between the Drafts". **College Composition and Communication.**43. 23-31.

- Schundler, T. (1992) .The Effect of Cooperative Learning On Comprehension : An Analysis Of The Effect Of Modified Instructional Approach And Cooperative Learning Partnership On Reading Comprehension. ***ERIC Reproduction Document,*** **341973**.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Sharple, M. (1993). **A doing a little structures of collaborative writing**. London: Springer Venlage.

- Shnaderman,B. (1996). The Jara Collaboration retrived on 2, (4). 2008 from **www. C.s.odu.pdv**

- Shuy, R. (1988). The oral language basic for dialogue journals. Communication classroom, linguistic. ***Social And Cognitive***

- Sobul, D. (1995). ***Special Designed Academic Instruction In English***. Ed 301357.

- Spear, K. (1993).**Sharing Writing: Peer Responses Groups in English Classes.** Ports-mouth, NH: BoyntonL cook.

- Spring, m. (1991). ***Electronic Printing*** New York: Mancel Dekker.

- Stahl, R. (1994). ***Cooperative Learning: A language Arts Context and an Overview Menlo Park***. New York: Addison-Wesley Publishing Company Inc.

- Stein, V. (1990). ***Exploning the congnition of reading and writtins***. Oxford University Press.

- Storch, Neomy.(2005**).** Collaborative Writing Product, Process, and Students Reflection, ***Journals of Second Language writing***,.14, 3.153-173.

- Swain, M.& Lapkin,S.(1998). Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. ***The Modern Language Journal***,83,(3) , 320-337.

- Takagaki, I. (1997). The facilitative role of written language in speaking, **Using writing activities to improve L2 speaking: English Teaching fourn,** 1 (2), 47-49.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- Tam, A and Tatham, M.(1995). ***Describing teachy Style using Prosody***. Eurospeecb, 3,(1), 208-290.

- Tann, S. (1991). ***Developing Language in the Primary Classrooms***. Boston: Castle Educational Press Inc.

- Taylor, L. (1994). ***Whole Language Strategies for ESL Students***. Carlsbad: Dominie Press, Inc.

- Tentant, A.(2008). Speaking Matter. Pair Works**. Journal of teaching Language**, 6(8), 101-211

- Tinto, Ac. (1992) ***Helping Students to write wall***. New York: Modern Language Press.

- Topping, K.(2001). Paired Collaborative Writing. ***Research in Education***,67(1), 11-19.

- Turner, Rosely (2003)Creative alternatives for service Learning ؛A project Based Approach ***, paper presented at the annual meeting of the compos compact National center for community college***, 12th , 21-23.

- Van, G. (1997). Elementary students' skills in Writing: integration quantization and quality analysis, ***Written Communication Journal***, 14(2), 366-397.

- Villamil, O. (1990). ***The effects of two met a cognitive on intermediate E.SL. College students Writing***. Unpublished Doctoral Dissertation. Fordham University. New York.

- Vygotsky S.(1987). L.S. ***Mind in Society***. Cambridge:Harvard University Press.

- Wallace, D. (1994). ***Teaching collaborative Planning: Creating a social context for writing: Making Thinking Visible Writing, Collaborative***

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

Planning and classroom Inquiry. Illinois: NCTE Press |Publication No41.

- Ward, L. (2005). ***Leaning : what is Learing***. Boston: Mcgrew hall Inc.
- Weaver, L. (1990). ***Introduction to whole language teaching*** polsouth: meinc Inc.
- Webb, K.(2001). Effects of Collborative Strategies on Linguistic development of American Students. ***General Educational Review***, 2(8), 60-90.
- Weiner, M. (1996). Collaborative Learning with Classroom : Aguide to Evalyation, Colege ***English Journal***, 48 (1), 32-61.
- Whitehead, E and Goland. Y. (1999). ***Writing protocols***, proceeding 6th European contrance on computer support writins. Copenhagen, pp 291-310.
- Wigging, G. (1990). Atrue Summarize. ***Educational Leadershir***, 46 (7). 35-39.
- Wilson, M. (1997). ***Writing for business***. London: Thomas Nelson Press.
- Wittrock, L., (1990). ***The art of teaching writing***. Portsmouth: Calkins Press.
- Yan, (2006) ***Speaking and Writing Through Reflectin Scenario based Learing*** . Boston: Mcgrew hall Inc.
- Yarrow, F.& Topping, K.(2001). Collaborative Writing: The Effects of Metacognitive Prompting and Structured peer Interaction. ***British Journal of Educational Psychology***. 71 (1), 261-282.
- Yolden, J.(1993). ***Communicative Writing***. London: Oxford Perogon on Press.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (1)

مهـــــــارات التحدث بصورتها النهائية

المؤشـــــــــرات الســـــــــلوكية	درجة انتماء المهارة للتحدث			
	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1- يلون صوته وفقًا للمعاني والتراكيب والأنماط اللغوية.				
2- يقدم الكلام بطلاقة وبسرعة مناسبة للجمهور.				
3- يراعي التسلسل المنطقي في تقديم الأفكار والأحداث.				
4- يوظف الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة أثناء التحدث.				
5- يحدد الأفكار الأساسية محورًا لبناء ملخصه.				
6- يصوغ الأفكار بلغته مراعيًا الصحة اللغوية.				
7- يوظف الألفاظ والعبارات اللغوية الجامعة.				
8- يستخدم أساليب الإيجاز غير المخل في تقديم الملخص.				
9- يسوق الأدلة والشواهد المرتبطة بموضوع التحدث.				
10- يستخدم أساليب الشرح والتفسير لمزيد من الإيضاح.				
11- يوظف أساليب الإقناع والتأثير في جمهور المتلقين.				
12- يستخدم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو المعارضة لأفكار الآخرين.				
13- يتبنى مواقف شخصية أو ذاتية حيال القضايا والمواضيع مدار التحدث.				
14- يقدم آراء وحلولاً غير مألوفة للمشكلات موضع التحدث.				
15- يصدر أحكامًا مناسبة إزاء الأحداث والآراء المتناولة.				
16- يبين جوانب القوة والضعف في الموضوعات مدار التحدث.				

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (2)

مهـــــــارات الكتـــــابـــة بصورتها النهائية

المؤشـــــــــــــرات الســـــــــــــلوكية	درجة انتماء المهارة للكتابة			
	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1- انتماء الكلمات والمصطلحات لموضوع الكتابة.				
2- استخدام الكلمات الرابطة.				
3- استخدام الكلمات في صورتها الفصيحة.				
4- الدقة في رسم الكلمات المستخدمة.				
5- تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل وبنائها.				
6- مراعاة التنويع في الجمل المستخدمة من حيث النوع .				
7- توظيف الأنماط اللغوية المناسبة للسياقات.				
8- التماسك والترابط بين الجمل والتراكيب المكتوبة.				
9- اشتمال الفقرة على فكرة رئيسة.				
10- تضمين الفقرة جملة الموضوع .				
11- وجود تفاصيل وشروحات داعمة للفكرة .				
12- استخدام أدلة وشواهد مناسبة.				
13- تنظيم النص في فقرات متوازنة (مقدمة- عرض- خاتمة) .				
14- مراعاة التسلسل في عرض عناصر الموضوع .				
15- استخدام علامات الترقيم المناسبة.				
16- استخدام صور فنية لتزيين المعاني.				

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (3)

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الوظيفـــــــــــــــة
.1	الأستاذ الدكتور سمير استيتية	لغويات/ جامعة اليرموك
.2	الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها/ جامعة عمان العربية
.3	الأستاذ الدكتور طه الديلمي	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها/ جامعة جرش
.4	الأستاذ الدكتور عبد الكريم أبو جاموس	مناهج اللغة العربية وطرائـــق تدريـــسها/ جامعـــة اليرموك
.5	الدكتور ناصر المخزومي	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها/ جامعة عمان العربية
.6	الدكتور محمد الحوامدة	مناهج عامة/ جامعة الزيتونة
.7	الدكتور كامل العتوم	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها/ جامعة جرش
.8	الدكتورة حليمة عمايرة	النقد/ جامعة البلقاء التطبيقية
.9	الدكتور سامي هزايمة	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها /جامعـــة آل البيت
.10	الدكتور ماجد حرب	مناهج عامة/ جامعة الزيتونه.
.11	الدكتور زكريا شعبان	مناهج عامة/ جامعة البلقاء التطبيقية
.12	الدكتورة إيمان عبابنة	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها/ الجامعـــة الأردنية
.13	جميل أمين القاسم	رئيس قسم الاشراف/ المدارس العمرية
.14	معاذ يوسف أيوب	ماجستير قياس وتقويم/ موجه تربوي
.15	موسى ربابعة	مدرس/ جامعة العلوم والتكنولوجيا
.16	إيمان العمري	معلمة لغة عربية/ طبريا
.17	حسين أحمد معمر	معلم لغة عربية/ مدرسة بيت راس الثانوية

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (4)

كتاب وزارة التربية والتعليم

وزارة التربيـــــــة والتعليـــم

مديريـــة التربيـــة والتعليـــم لمنطقـــة اربـد الأولـى

الرقم:أ/١٣/٧ / ٦٦٨ التاريخ:ح/ ٢ / ١٤٣٠هـ الموافق:١ / ٢٠٠٩/٢م

مديرة مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

اشارة إلى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ١٧٤/١٠/٣ ، تاريخ ٢٠٠٩/١/٤ م . تقوم الطالبة/ إيمان محمد عمر سحتوت باجراء دراسة بعنوان " أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن " ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق برنامج تعليمي على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدرستكم .

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

واقبلوا الإحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية والمالية
الدكتور محمد ابراهيم الخطيب

نسخة للسيد / مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة للسيد / رئ. الاشراف

تلفون : (٩-٨-٧٢٧٥٩٦٧) ص . ب . (١٤٨٣) فاكس : (٧٢٧٤٥٦٩)

قرار رقم : ١١١ / ٢٠٠٣

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (5)

بسم الله الرحمن الرحيم

دليل المعلم لتنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية

الحمد لله ربَ العالمين، والصَلاة والسلام على الرسول الأمين، وعلى آله وصحبه أجمعين

وبعد:

أختي المعلمة

السلام عليكم، ورحمة الله وبركاته،

أضع بين يديكِ استراتيجية الكتابة التشاركية التي تهدف إلى تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الكتابة، وتقدَم هذه الاستراتيجية أنشطة وأسئلة وعبارات تساعد في اكتساب الطلبة مهارات التحدث والكتابة المراد تحقيقها في الدراسة؛ ولتحقيق الأهداف المرجوة من الاستراتيجية ، لا بد من التقيد بتعليماتها وإرشاداتها.

شاكرة لك حسن تعاونك، وجزاك الله كل خير

الباحثة

إيمان سحتوت

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أولاً- تعليمات استراتيجية الكتابة التشاركية

نقَدم لك أختي المعلمة إرشادات حول تطبيق استراتيجية الكتابة التشاركية:

1- شرح أساسيات استراتيجية الكتابة التشاركية.

2- يكون دور المعلمة توجيهيًا لا تلقينيًا (تيسر وتسهل عملية التعلم).

3- الإشراف على تشكيل المجموعات.

4- إعطاء الطلبة أكبر قدر من السيطرة والاستقلالية.

5- السيطرة على الغرفة الصفية.

6- تعميم التشارك بين المجموعات.

7- المراقبة القريبة للطلبة.

8- تقويم تحدث المجموعات من خلال بطاقة الملاحظة.

9- التقويم الشامل لأعمال الطلبة.

ثانيًا- أهداف الدليل

يهدف هذا الدليل مساعدة معلمة المجموعة التجريبية على تحقيق الأهداف الآتية:

1.تبصير المعلمة بأهمية الكتابة التشاركية.

2.تعريف المعلمة بأبرز مهارات الكتابة، ومهارات التحدث التي ينبغي أن يمتلكها طلبة الصف التاسع الأساسي في الأداء الكتابي.

3.تعريف المعلمة بالمفاهيم الأساسية لمهارات الكتابة المبنية على مهارات التحدث.

4.تدريب المعلمة إجراءات تنمية المهارات المستهدفة في الأطروحة من خلال استراتيجية الكتابة التشاركية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

5. تعريف المعلمة بوسائل تقييم الأداء الكتابي المبني على الكلام من خلال تنفيذ الموضوعات (الأطفال يتخدون من آبائهم وأمهاتهم مُثُلاً عليا، اكتب عشر جمل تعبر فيها عن تقديرك لوالديك)، (عبر كتابة بفقرة عن مشاعرك تجاه الكفيف)، (مشكلة البطالة)، (تتعدد فوائد الأقمار الصناعية بتعدد مجالاتها، كالاتصالات، والطقس، وعلوم الفلك)، قصة بعنوان (رحلة إلى أهرامات مصر)، (حقوق الصداقة وبعض الصفات النبيلة التي يلقاها الصديق من صديقه، من عرفان للجميل ووفاء، ومقابلة الإحسان بالإحسان)، (أكتب طرفة تدخل فيها السرور في نفس سامعيها)، (عبر عن الأمل في وحدة الدول العربية وتغلبها على مظاهر التفرقة والتجزئة) تشاركيًا.

ثالثًا- استراتيجية الكتابة التشاركية

1- محتوى استراتيجية الكتابة التشاركية

يرتكز محتوى هذه الاستراتيجية على جانبين:

1- الجانب النظري ويتضمن:

أ. خلفية معرفية عن استراتيجية الكتابة التشاركية

ب. عرض للمهارات الكتابية.

ج. عرض للمؤشرات الدالة على مهارات التحدث.

د. مذكرة يومية لموضوع الكتابة (البطالة) حول المهارات الكتابية والكلامية، وفق إجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية.

ه. مذكرة يومية لكتابة قصة بعنوان (رحلة إلى أهرامات مصر) حول المهارات الكتابية والكلامية، وفق إجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية.

و. بطاقة ملاحظة – تقويم تحدث طلبة المجموعات أثناء الحصة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

2- الجانب العملي: ويتضمن:

ا. إجراءات التعلم والتعليم وفق استراتيجية الكتابة التشاركية.

ب. لقاءات يتم في أثنائها مناقشة ما تحتويه الاستراتيجية من نتاجات (أهداف)، ومحتوى، وإجراءات تنفيذها، والمتابعة والتقييم.

رابعًا- أسلوب التدريب المتبع في استراتيجية الكتابة التشاركية

الأسلوب المتبع في استراتيجية الكتابة التشاركية يقوم على تقسيم موضوع الكتابة إلى مهمات كتابية، حيث ينجز كل طالب/طالبة الجزء المخصص له ومناقشته بشكل زمري، ويسند مهمة تجميع الأعمال المنجزة لقائد يقوم بجمعها، ويحاول التنسيق بينها بمشاركة المجموعة، كل ذلك يتم وفق جدول زمني، ووفق معايير الكتابة.

خامسًا- المتابعة والتقييم

تمت عملية المتابعة والتقييم لتنفيذ استراتيجية الكتابة من خلال الآتي:

- توضيح المعلمة ما أبهم أو أشكل على الطلبة من أفكار، أو مفردات أو غير ذلك.
- تقويم المعلمة عمل الطلبة في المجموعة من خلال بطاقة الملاحظة.
- المناقشة الأولية من طلبة المجموعة لأغراض التخطيط لإثراء المعاني.
- مدى تقاسم المهمات الكتابية بين الطلبة.
- القراءة والمناقشة الزمرية بعد لكتابة (من خلال العمل التشاركي).
- تصحيح المعلمة الموضوعات، وفقاً للمهارات المعتمدة.
- توزيع الأعمال بعد تصويبها على مجموعات الطلبة لقراءة الملاحظات المقدمة لتوظيفها في الكتابة للموضوعات اللاحقة ومناقشتها شفويًا لمعرفة أثر استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث لدى الطلبة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

سادسًا- الجدول الزمني المقترح لتنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية

والآن ما عليكِ أختي المعلمة بعد أن تعرفت أهداف استراتيجية الكتابة التشاركية، ومحتوياتها، وإجراءاتها، وتعليماتها؛ إلاَ أن تبدئي بتطبيق هذه الاستراتيجية على طلبة المجموعة التجريبية إذ يعطي الطالب/الطالبة الوقت الكافي، ووفق الجدول الزمني المقترح الآتي:

الموضوع	عدد الحصص
الأطفال يتخذون من آبائهم وأمهاتهم	2
عبر عن مشاعرك تجاه الكفيف	2
مشكلة البطالة	2
الأقمار الصناعية	2
رحلة إلى أهرامات مصر	2
الصداقة	2
كتابة طرفة	2
عبر عن الأمل في وحدة الدول العربية وتغلبها على مظاهر التفرقة والتجزئة	2

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

خلفية نظرية عن استراتيجية الكتابة التشاركية

استراتيجية الكتابة التشاركية

استراتيجية تدريس يعمل الطلبة بوساطتها بشكل مجموعات صغيرة، تتكون كل مجموعة من اثنين أو ثلاث طلاب- نوع من التأليف الجماعي لمادة مكتوبة- حيث يقوم أفراد المجموعة بتنفيذ مجموعة من المهارات مثل مهارة تقسيم المهمة، والعصف الذهني ، والنقاش العام والتخطيط وإنتاج المادة المكتوبة بالشكل النهائي، والغاية من الكتابة التشاركية تنمية مهارات الكتابة والتحدث، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية، والصف والزملاء.

مزايا الكتابة التشاركية

تتمثل مزايا الكتابة التشاركية بالآتي:

- خلق صراع معرفي بنّاء يؤدي إلى نمو اللغة.
- مساعدة كل من الطلبة ومعلميهم نحو هدف الكتابة المحسنة.
- مساعدة الطلبة الذين لا ينجحون دائمًا في المناخ التقريري التنافسي، لأنها توفر طريقة بديلة وأكثر اجتماعية للتعلم على الكتابة.
- تعمل على ربط التحدث والكتابة بكونها نشاط طبيعي اجتماعي.

أساليب الكتابة التشاركية:

- الكتابة التشاركية من خلال المجموعات.
- الكتابة التشاركية من خلال تجميع أفكار الآخرين والأخذ بها.
- الاطلاع على كتابات الآخرين وأخذ المناسب منها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مبررات استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية

– الأخذ بالطريقة التشاركية لتعليم مهارات اللغة، حيث تسهم استراتيجية الكتابة التشاركية في التنمية الذهنية للطلبة، وتهيئهم لاستخدام مهارات التشارك والتعاون في الحياة العملية المستقبلية، وفقاً للتطورات التي يشهدها العالم والحياة المعاصرة.

– تعريف معلمي اللغة العربية بخصائص استراتيجية الكتابة التشاركية وإجراءات تطبيقها، وأهميتها، وفوائدها لتحفيزهم، وإدخالها ضمن منظومة استراتيجيات التدريس المتطورة التي يستخدمونها.

– تعريف معلمي اللغة العربية بأهمية العلاقة بين مهارتي التحدث والكتابة في مواقف التدريس الخاصة بالكتابة.

– تعريف معلمي اللغة العربية كيفية توظيف العملية التشاركية في مجال تعليم الكتابة والتحدث لتحسين كفاءة وفاعلية التعليم، وتحقيق التفاعل والتواصل مع الآخرين.

– توفير التغذية الراجعة لصانعي القرار للنظام التربوي الأردني في مجال تعليم اللغة العربية في المدارس الحكومية، حول أحدث أساليب التدريس العملية التي يمكن أن تقدم للطلبة لتمكينهم من مواكبة التغييرات واستيعاب المستجدات الحديثة في ميدان إكساب مهارات اللغة العربية.

مكونات استراتيجية الكتابة التشاركية

تتكون الاستراتيجية من الآتية:

أولاً– النتاجات التعليمية

يتوقع أن تحقق الاستراتيجية النتاجات التعليمية الآتية:

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

أ- النتاجات الخاصة بمهارة الكتابة وتتضمن الآتي:

- يبدي رغبة في كتابة الموضوعات.

- يمتلك مهارة الكتابة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.

- يكتب موظفًا ما اكتسبه من رصيده اللغويَ والفكريَ، منوعًا في أساليبه ومراعيًا القواعد الأساسية.

- تنمية المهارات العقلية العليا المتنوعة من تحليل، وتركيب، واستنتاج في كتاباته الإبداعية، والنقدية، والوظيفية.

- يكتب معبرًا عن موضوع ما، يضمنه آية كريمة، بيت من الشعر، مثل موظفاً فيه ما تعلمه من أساليب، وتراكيب، وقواعد أساسية مراعياً علامات الترقيم.

- يستخلص كتابة ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وجزئية.

- يحلل نصوص أدبية بسيطة مكتوبة، ويصدر الأحكام عليها.

- يحلل موضوع ينوي الكتابة فيه إلى مهمات، محاور أو أفكار رئيسة.

- يكتب جملاً قصيرة عن موضوعٍ ما.

ب- النتاجات الخاصة بمهارة التحدث وتتضمن الآتي:

- يتحدث بلغة سليمة خالية من الأخطاء.

- يتحدث بجرأة وطلاقة.

- يتحدث بجمل من إنشائه عن موضوع يعرض عليه.

- يوائم بين التحدث والزمن المحدد له.

- يوظف ما اكتسبه من رصيده اللغوي والفكري في التحدث في مواقف حياتية متنوعة.

- يعبر شفويًا عن مواقف مر بها، أو شاهدها، مراعيًا ما تعلَمه من القواعد الأساسَية.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- يصف مشاعره وأحاسيسه بلغةٍ سليمة.

- يعبر عن رأيه في مواقف متنوعة ويدلل عليه بأدلة وشواهد متنوعة.

- يلخص شفويًا نص أو فقرة بلغة سليمة.

ثانيًا- المحتويات التعليمية

اختيرت ثمانية مواضيع للكتابة وهي: (الأطفال يتخدون من آبائهم وأمهاتهم مُـثُلاً عليـا، اكتب خمس جمل تعبر فيها عن تقديرك لوالديك)، (عبر كتابة بفقـرة عـن مـشاعرك تجـاه الكفيف)، (مشكلة البطالة)، (تتعدد فوائد الأقمار الصناعية بتعـدد مجالاتهـا، كالاتـصالات، والطقس، وعلوم الفلك)، (أكتب طرفة تدخل فيها السرور في نفس سامعيها)، (حقوق الصداقة وبعض الصفات النبيلة التي يلقلها الصديق من صديقه، من عرفان للجميـل ووفـاء، ومقابلـة الإحسان بالإحسان)، كتابة قصة بعنوان (رحلة إلى أهرامات مصر)، (عبر عن الأمل في وحدة الدول العربية وتغلبها على مظاهر التفرقة والتجزئة) للكتابة فيه بشكل تـشكلٍ تـشاركي وفـق إجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية، بقصد تنمية مهارات الكتابة والتحدث لدى طلبة الـصف التاسع الأساسي الملحق(5).

أساليب التقويم وإجراءاتها

1- التقويم التكويني: انتهجت الباحثة منهج التقويم التكويني والذي يقوم على استخدام الأساليب والأدوات التي تمكن الطلبة من اكتساب مهارات التحدث، ومهارات الكتابة التشاركية، وذلـك أثناء مرحلة تدريبهم على إتقان المهارات المستهدفة معتمدة في ذلك على الملاحظة المباشرة، لأداء المجموعة في الموضوعات الكتابية المختارة من كتاب اللغة العربية المدرسي للـصف التاسع الأساسي، ولاحظت المعلمة أداء الطلبة للتركيز على المهارات المطلوبة، ومعرفة مدى تنفيذ إجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية من خلال بطاقة ملاحظة أعدت لذلك، وتهدف إلى

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

تثبت المعلمة في المجموعة التجريبية أن أفراد المجموعة التشاركية ينجزون مهمتهم وفق الممارسات الآتية:

- حدوث مناقشة شفوية أولية بين طلبة المجموعة الصغيرة المكونة من ثلاثة أفراد بقصد التخطيط لتنفيذ المهمة.
- تقاسم المهمة الكتابية من طرف أفراد المجموعة بشكل متوازن يوافق الجميع.
- مناقشة أفراد المجموعة للمهمة الكتابية المنجزة للتأكد من ملاءمتها.

2- التقويم الختامي: يتمثل في قيام المعلمة بتصحيح موضوع الكتابة التشاركية للمجموعات وفقًا للمهارات المشار إليها سابقًا.

المستهدفون بالتدريب على استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية

عينة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز، بلغ عددهم (30) طالبًا وطالبة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2008/ 2009)، كانوا موزعين على المجموعة التجريبية بشعبتين إحداهما للذكور وعددهم (15) طالبًا، والأخرى للإناث وعددهنَ (15) طالبة.

مهارات الكتابة:

الكتابة عملية ذهنية أدائية تتسم بالتعقيد والصعوبة، لأن الصور والأفكار والمعاني المجردة تتحول على يد الكاتب إلى رموز خطية مؤثرة تعطي معنى للقارئ (النجار،2007)، ومن مهارات الكتابة الآتي:

اختيار الألفاظ وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- انتماء الكلمات والمصطلحات لموضوع الكتابة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- استخدام الكلمات الرابطة بشكلٍ سليم.
- استخدام الكلمات في صورتها الفصيحة.
- الدقة في رسم الكلمات المستخدمة.

بناء التراكيب وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل وبنائها.
- مراعاة التنويع في الجمل المستخدمة من حيث النوع .
- توظيف الأنماط اللغوية المناسبة للسياقات.
- التماسك والترابط بين الجمل والتراكيب المكتوبة.

بناء الفقرة وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- اشتمال الفقرة على فكرة رئيسة.
- تضمين الفقرة جملة الموضوع.
- وجود تفاصيل وشروحات داعمة للفكرة.
- استخدام أدلة وشواهد مناسبة.

بناء النص ويتضمن المهارات الفرعية الآتية:

- تنظيم النص في فقرات متوازنة (مقدمة- عرض- خاتمة).
- مراعاة التسلسل في عرض عناصر الموضوع .
- استخدام علامات الترقيم المناسبة.
- استخدام صور فنية لتزيين المعاني.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مهارات التحدث:

التحدث وسيلة اتصال وتواصل يعبر فيها الفرد عن حاجاته، ومشاعره، وأحاسيسه، وغايته إيصال الكلام عن حدوث شيء ما، ويكون من خلال التحدث المباشر للطرف الآخر أو غير المباشر بواسطة نقل الكلام على وسيلة تسجيل(نصيرات،2006)، ومن مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها الآتية:

مهارة العرض: تقوم اللغة المرسلة الشفوية على نسق متكامل من الوحدات الصوتية والحركية والانفعالية التي تتمثل في الكلمات، والإشارات، والحركات، والإيماءات، والتعبيرات، ونبرة الصوت؛ فعند وضوح الفكرة في ذهن المتحدث تتفاعل هذه الوحدات مع بعضها، لتشكَل المعنى المطلوب؛ مما يسهل عملية التواصل مع الآخرين (محمود، 2002)، والتواصل يقوم على جانبين شفوي لفظي، وآخر غير لفظي، وكلاهما يكمل الآخر، فالاتساق بينهما ينعكس على الرسالة المرسلة ويوضح المعاني فيها، وبالتالي يزيد من قوة التأثير في الآخرين، وإقناعهم بها (Farhat, 2000)، لذلك لا بد أن يمتلك المتحدث مهارات صوتية وحركية تساعده في تحقيق ذلك، وتتضمن مهارة إبداء الرأي المهارات الفرعية الآتية:

- يلون صوته وفقًا للمعاني والتراكيب والأنماط اللغوية.
- يقدم الكلام بطلاقة وبسرعة مناسبة للجمهور.
- يراعي التسلسل المنطقي في تقديم الأفكار والأحداث.
- يوظف الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة أثناء التحدث.

مهارة التلخيص: مهارة دراسية لا تقتصر على مناهج اللغة وتتم بالتركيز على العناصر الأساسية المتضمنة في أحد الموضوعات، وإعادة عرضها في إيجاز غير مخل بالمعاني الرئيسة، والغاية من التلخيص عرض الكلام في شكل مختصر بحيث يستطيع السامع الإلمام

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بجوهر الموضوع مما يجعله يتذوق النص جيدًا، وتوفير الوقت والجهد للسامع والقارئ معًا في عصر الانفجار المعرفي، وتتضمن مهارة التلخيص المهارات الفرعية الآتية:

- يحدد الأفكار الأساسية محورًا لبناء ملخصه.
- يصوغ الأفكار بلغته مراعيًا الصحة اللغوية.
- يوظف الألفاظ والعبارات اللغوية الجامعة.
- يستخدم أساليب الإيجاز غير المخل في تقديم الملخص.

مهارة التدليل: وتعني استحضار ما في ذهن المتحدث من أدلة وشواهد لتأييد رأي أو فكرة أو نقضها، و التدليل يسهم في تدعيم الفكرة وإثبات صحتها ليتقبلها المستمع، وتتضمن مهارة التدليل المهارات الفرعية الآتية :

- يسوق الأدلة والشواهد المرتبطة بموضوع التحدث.
- يستخدم أساليب الشرح والتفسير لمزيد من الإيضاح.
- يوظف أساليب الإقناع والتأثير في جمهور المتلقين.
- يستخدم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو المعارضة لأفكار الآخرين.

مهارة إ بداء الرأي: وتعني القدرة على التقويم والنقد من خلال إبداء رأي في موقف كلامي من منظور شخصي، وتبدو أهمية إبداء الرأي بأنها ممارسة الفرد حقه في عرض رأيه في موقف أو موضوع ما، وتتضمن مهارة إبداء ارأي المهارات الفرعية الآتية:

- يتبنى مواقف شخصية أو ذاتية حيال القضايا والمواضيع مدار التحدث.
- يقدم آراء وحلولاً غير مألوفة للمشكلات موضع التحدث.
- يصدر أحكامًا مناسبة إزاء الأحداث والآراء المتناولة.
- يبين جوانب القوة والضعف في الموضوعات مدار التحدث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

العلاقة بين التحدث والكتابة التشاركية

العلاقة بين التحدث والكتابة التشاركية علاقة متداخلة ومتكاملة إذ أنه في الكتابة يعمد الطلبة إلى التفكير بالنص وما يوحي إليه، كما يقومون بإعادة تشكيل النص عبر إجراء الحوار والتحدث أثناء العمل التشاركي، حول الأفكار الرئيسة في الموضوع، الأمر الذي سيقودهم إلى تصنيف الأفكار والنتائج، وعمل الاستنتاجات وصولاً إلى عملية التقويم التي تنتهي بكتابة نص ذي المعنى يحتوي على أفكار متسلسلة وأنماط كتابية صحيحة.

إجراءات تنفيذ استراتيجية الكتابة التشاركية

تستخدم استراتيجية الكتابة التشاركية في تنفيذ نشاطات الكتابة حيث يتم تطبيقها وفق الإجراءات الآتية:

1. تعريف الطلبة بمفهوم وإجراءات استراتيجية الكتابة التشاركية.
2. عرض الموضوعات على المجموعات لاختيار الموضوع المثير لتفكيرهم، ويلبي اهتماماتهم، ويسهل عليهم الكتابة فيه و بشكل تشاركي، و يحدد نوع الجنس الأدبي للكتابة.
3. تكليف المجموعة بمناقشة وعصف ذهني للمهمة، ضمن فترة زمنية محددة.
4. توزيع المهمة الكتابية على أفراد المجموعة بحيث يسند لكل فرد جزئية من المهمة، حيث يضمن المعلم/المعلمة المشاركة الفعلية الكتابية للطالب/الطالبة ضمن فترة زمنية.
5. اجتماع أفراد المجموعة التشاركية الصغيرة لمناقشة ما أنجز من المهمة، ضمن فترة زمنية محددة.
6. تكليف أحد أعضاء المجموعة كتابة المهمة وفق أجزائها المقدمة والمتفق عليها من أفراد المجموعة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

إجراءات التعلُم والتعليم

1- **التعلم:** الاستماع والفهم

الإجراءات: تعلن المعلمة ما ينبغي أن يقوم به الطلبة خلال الحصة الصفية أعمالهم الكلامية والكتابية ضمن إطار مفهوم استراتيجية الكتابة التشاركية.

2- التعلم: كيفية الاختيار (الموضوع، وأسلوب الكتابة).

الإجراءات: توزع المعلمة على المجموعات التشاركية عناوين على قصاصات بالموضوعات مدار الكتابة، وتحدد نوع الجنس الأدبي (قصة، سرد، وصف.....).

3- التعلم: التفكير التحليلي، التعاوني،التشاركي، إضافةً إلى فهم أبعاد الموضوع مدار الكتابة، نمو مهارات التحدث والتفكير، وكتابة العناصر وفق تسلسلها الزمني.

الإجراءات: تكلف المعلمة طلبة المجموعة التشاركية دراسة وتحليل الموضوع إلى عناصر، ومحاور أساسية للكتابة فيها.

4- التعلم: إنتاج مادة كتابية.

الإجراءات: تطلب المعلمة من الطلبة البدء بكتابة فردية تشاركية للعنصر أو المحور أو المهمة المختارة فرديًا، وفق الزمن المحدد، ووفق معايير الكتابة.

5- التعلم: المناقشة وتبادل الآراء، والتدليل، والتلخيص، والتقويم، والمراجعة.

الإجراءات: اجتماع أفراد المجموعة التشاركية حيث يقرأ كل فرد في المجموعة ما كتبه من المهمة، وتقويم الكتابة تشاركيًا، وإجراء التعديلات المناسبة من حذف وإضافة واستبدال.

6- **التعلم:** تعلم القيادة، إخراج الموضوع بصورة نهائية، والبقية تنمو لديهم مهارة الإصغاء وإصدار الأحكام.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الإجراءات: قيام أحد أفراد المجموعة بتنظيم أعمال طلبة المجموعة وتقديم الموضوع (العمل الأدبي الكتابي) في صورة نهائية وفق المعايير المعتمدة، وقراءة العمل للزملاء من المجموعة تمهيدًا لتسليمها للمعلمة.

نتاجات التعلم

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق النتاجات (الأهداف) الخاصة بمهارتي الكتابة والتحدث الآتية:

أ- النتاجات الخاصة بمهارة الكتابة وتتضمن الآتي:

- يبدي رغبة في كتابة الموضوعات.
- يمتلك مهارة الكتابة، ويوظفها في مواقف حياتية متنوعة.
- يكتب موظفًا ما اكتسبه من رصيده اللغويَ والفكريَ، منوعًا في أساليبه ومراعيًا القواعد الأساسية.
- تنمية المهارات العقلية العليا المتنوعة من تحليل، وتركيب، واستنتاج في كتاباته الإبداعية، والنقدية، والوظيفية.
- يكتب معبرًا عن موضوع ما، يضمنه آية كريمة، بيت من الشعر، مثل موظفاً فيه ما تعلمه من أساليب، وتراكيب، وقواعد أساسية مراعياً علامات الترقيم.
- يستخلص كتابة ما تحتويه النصوص من أفكار رئيسة وجزئية.
- يحلل نصوصًا أدبية بسيطة مكتوبة، ويصدر الأحكام عليها.
- يحلل موضوعًا ينوي الكتابة فيه إلى مهمات، محاور أو أفكار رئيسة.
- يكتب جملاً قصيرة عن موضوعٍ ما.

ب- النتاجات الخاصة بمهارة التحدث وتتضمن الآتي:

- يتحدث بلغةٍ عربيةٍ سليمة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

- يتحدث بجرأة وطلاقة.

- يتحدث بجمل من إنشائه عن صورة تعرض عليه.

- يوائم بين التحدث والزمن المحدد له.

- يوظف ما اكتسبه من رصيده اللغوي والفكري في التحدث في مواقف حياتية متنوعة.

- تنمية قدرة على العرض لدى المتحدث.

- تنمية القدرة الإبداعية على التحدث عن مواقف مر بها، أو شاهدها، مراعيًا ما تعلمه من القواعد الأساسية.

- يعبر عن رأيه في مواقف متنوعة ويدلل عليه.

- يلخص شفويًا نصًا أو فقرة بلغة سليمة.

بطاقة ملاحظة:

تهدف إلى تثبت المعلمة في المجموعة التجريبية أن أفراد المجموعة التشاركية ينجزون مهمتهم وفق العمليات الآتية:

- حدوث مناقشة شفوية أولية بين طلبة المجموعة بقصد التخطيط لتنفيذ المهمة.
- تقاسم المهمة الكتابية من طرف أفراد المجموعة بشكل متوازن توافق الجميع.
- مناقشة أفراد المجموعة للمهمة الكتابية المنجزة للتأكد من ملاءمتها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (6)

المذكرات الدراسية

مذكرة دراسية لتنفيذ درس في التعبير التحريري(البطالة) باستخدام استراتيجية الكتابة التشاركية

النتاجات	إجراءات التعلم والتعليم باستراتيجية الكتابة التشاركية	إجراءات التقويم
– أن يتعرف الطالب/الطالبة مفهوم الكتابة التشاركية وإجراءات تنفيذها.	– تعلن المعلمة ما ينبغي أن يقوم به الطلبة خلال الحصة وكيف ينفذون أعمالهم الكتابية والكلامية ضمن إطار مفهوم استراتيجية الكتابة التشاركية. – توجه المعلمة الطلبة إلى عملية توزيع أنفسهم في مجموعات كل مجموعة مكونه من (3) طالباً أو طالبة. – ينفذ الطلبة ما طلب منهم من خلال تشكيل المجموعات بتحديد رئيس لكل مجموعة. – تعرض المعلمة عدة مواضيع على المجموعات. – تشرح المعلمة للطلبة كيفية اختيار الموضوع.	– تتأكد المعلمة من إدراك الطلبة للمعلومات الأساسية عن استراتيجية الكتابة التشاركية وإجراءات تنفيذها.
– أن يتعلم الطالب/الطالبة كيفية اختيار موضوع الكتابة المناسب.	– تطلب المعلمة من المجموعات اختيار الموضوع الذي يناسبهم للكتابة فيه، ولنفترض (البطالة).	– قدرة الطلبة على اختيار الموضوع المناسب.
– أن يتعلم الطالب/الطالبة كيفية تحليل الموضوع إلى مهمات كتابية.	– تمهد المعلمة لموضوع البطالة. – تكلف المعلمة الطلبة القيام بتحليل موضوع البطالة إلى مهمات كتابية على شكل خريطة مفاهيمية. – تبدأ المجموعة التشاركية ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة مثل مهارات التحدث بطرح أفكار مختلفة بشكل عام وتدوينها في قائمة. – تطلب المعلمة من طلبة كل مجموعة وبشكل تشاركي مناقشة للأفكار المطروحة والخروج بالأفكار الرئيسة (المهمات) التي ستكون محورًا للكتابة فيها حيث يتم إبقاء الأفكار الصحيحة وحذف الخاطئة منها. – يقوم رئيس المجموعة بتدوين الأفكار الرئيسة المتفق عليها على شكل خريطة مفاهيمة. – تقوم المعلمة ببعض المداخلات في حالة عدم توافق أفراد المجموعة على الأفكار الرئيسة التي ستكون محورًا للكتابة ونفترض أنها ما يلي: 1– البحث في الأسباب التي ساعدت في تفاقم مشكلة	– قدرة الطلبة على تحليل موضوع البطالة إلى أفكار رئيسة (مهمات كتابية).

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	البطالة. 2- أثر البطالة على المستوى المعيشي. 3- كتابة الطرق التي من شأنها التخفيف من مشكلة البطالة. 4- اختيار البديل الأفضل لحل مشكلة البطالة . - تكتب المعلمة المحاور السابقة على السبورة. **المهمة الأولى:** البحث في الأسباب التي ساعدت في تفاقم مشكلة البطالة. - تسأل المعلمة السؤال الآتي لطلبة المجموعات: - ما الأسباب التي ساعدت في تفاقم مشكلة البطالة. - تطلب المعلمة من طلبة المجموعة ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة بطرح أسباب مختلفة للبطالة وكتابتها في شكل خريطة مفاهيمية. - تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بحيث يقرأ كل واحد ماكتبه من المهمة الرئيسة، وتقويم ما أنجز بشكلٍ تشاركي وإجراء التعديلات المناسبة من حذف وإضافة واستبدال للخروج بأفضل خمسة أسباب للبطالة وكتابتها وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. - تطلب المعلمة من المجموعة كتابة أسباب البطالة بفقرة بشكل تشاركي بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...)والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل. **المهمة الثانية:** أثر البطالة على المستوى المعيشي. - تسأل المعلمة طلبة المجموعات: - ما هو أثر البطالة على المستوى المعيشي ؟ - تطلب المعلمة من طلبة المجموعة وبشكل فردي كتابة الآثار المختلفة للبطالة. - تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بحيث يقرأ كل واحد ما كتبه من المهمة الرئيسة، وتقويم ما أنجز بشكلٍ تشاركي، وإجراء التعديلات	- ملاحظة المعلمة المناقشة الأولية من طلبة المجموعة لأغراض التخطيط لإثراء المعاني. - ملاحظة المعلمة تقاسم المهمة الكتابية من طرف أفراد المجموعة بشكل متوازن وتوافق الجميع. - ملاحظة المعلمة الكتابة الفعلية الفردية للمهمة أو الجزئية منها. - مناقشة أفراد المجموعة للمهمة الكتابية المنجزة.
- أن تنتمي الكلمات والمصطلحات لموضوع الكتابة. - أن يوظف الأنماط اللغوية المناسبة للموضوع. - تنظيم النص في فقرات متوازنة. - استخدام علامات الترقيم المناسبة.		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	المناسبة من حذف، وإضافة، واستبدال وكتابتها وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – تطلب المعلمة من المجموعة كتابة اللآثار الناجمة عن البطالة بفقرة بشكل تشاركي بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والاستفهام، والجمل الابتدائية والخبرية ...) والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل. **المهمة الثالثة:** كتابة الطرق التي من شأنها التخفيف من مشكلة البطالة. – تطلب المعلمة من الطلبة صياغة الطرق التي من شأنها التخفيف من مشكلة البطالة. – تبدأ المجموعة التشاركية ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة بطرح الوسائل التي من شأنها التخفيف من مشكلة البطالة، وكتابتها في قائمة. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بحيث يقرأ كل واحد ما كتبه من المهمة الرئيسة، وتقويم ما أنجز بشكلٍ تشاركي، وإجراء التعديلات المناسبة من حذف، وإضافة، واستبدال وكتابتها وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – تطلب المعلمة من المجموعة كتابة الطرق التي تخفف من مشكلة البطالة بفقرة بشكل تشاركي بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والاستفهام، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...) والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل. **المهمة الرابعة:** اختيار البديل الأفضل لحل مشكلة البطالة . – تطلب المعلمة من الطلبة في المجموعة التشاركية بتنفيذ النشاط الآتي: – حدد واكتب البديل الأفضل للتخفيف من حدة المشكلة ومعالجتها بالأساليب المقنعة والبرهنة على نجاعة هذه الأساليب والتدليل على نجاح تطبيقها.	

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	– تطلب المعلمة من الطلبة التركيز على بناء موضوع كتابي في الموضوع المختار (البطالة) بحيث يتكون من مقدمة وعرض وخاتمة مناسبة بشكل تشاركي، واستخدام المهارات اللغوية والإبداعية لدى أفراد المجموعة والعمل على تفعيل الجرأة الكتابية لدى المالكين لها بحيث يتم تضمين هذا الموضوع المهام السابقة كمسودة للموضوع. – كلف المعلمة الرئيس المنتخب (بناءً على قدرته الكتابية وصفاته القيادية التي يجمع بها معظم الإيجابيات المتفرقة في أفراد المجموعة)، بمراجعة المسودة وإجراء التعديلات اللازمة وتحريرها، وكتابتها بالشكل النهائي وقراءتها على المجموعة. – يسلم رئيس المجموعة الموضوع بشكله النهائي المعلمة ليتم تصحيحه.	– تصحيح الموضوع. – أسئلة وأجوبة حول الموضوع من قبل المجموعات أنفسهم.
– أن يشرح ويفسر ما يقبله أو ما يعرضه ويقوم بإعطاء الدليل. – أن يوظف الأنماط والتراكيب اللغوية التي تعلمها في حديثه.	*** في الحصة القادمة:** – تقوم المعلمة بإرجاع الموضوع المصحح للمجموعات ويتم إجراء نقاش تشاركي حول ما كتب من خلال عملية عصف ذهني تستخدم فيها أساليب البرهنة والاستدلال حول الموضوعات ومعالجة الضعيف منها والاستفادة من التغذية الراجعة.	– تتابع المعلمة القراءة والمناقشة الزمرية بعد الكتابة من خلال بطاقة الملاحظة. – قدرة الطلبة على إتقان مهارات التحدث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بسم الله الرحمن الرحيم

مذكرة درسية لتنفيذ درس التعبير التحريري (الأقمار الصناعية) باستخدام استراتيجية الكتابة التشاركية

النتاجات	إجراءات التعلم والتعليم باستراتيجية الكتابة التشاركية	إجراءات التقويم
- أن يتعرف الطالب/الطالبة مفهوم الكتابة التشاركية وإجراءات تنفيذها. - أن يتعلم الطالبة كيفية اختيار موضوع الكتابة المناسب. - أن يتعرف الطالبة المقصود بالأقمار الصناعية. - أن يتعلم الطالبة كيفية تحليل الموضوع إلى مهمات كتابية.	- تعلن المعلمة ما ينبغي أن يقوم به الطلبة خلال الحصة وكيف ينفذون أعمالهم الكتابية والكلامية ضمن إطار مفهوم استراتيجية الكتابة التشاركية. - توجه المعلمة الطلبة إلى عملية توزيع أنفسهم في مجموعات كل مجموعة مكونه من (3) طالباً أو طالبة. - ينفذ الطلبة ما طلب منهم من خلال تشكيل المجموعات بتحديد رئيس لكل مجموعة. - يعرض المعلم/المعلمة عدة مواضيع على المجموعات. - تطلب المعلمة من المجموعات اختيار الموضوع الذي يناسبهم للكتابة فيه ولنفترض (الأقمار الصناعية). - تمهد المعلمة لموضوع الأقمار الصناعية. - تكلف المعلمة الطلبة القيام بتحليل موضوع البطالة إلى مهمات كتابية وتدوينها في شكل خريطة مفاهيمية. - تبدأ المجموعة التشاركية ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة مثل مهارات التحدث، والقدرة على الإقناع حتى يستفيد منها بقية أفراد المجموعة بطرح أفكار مختلفة بشكل عام وتدوينها في قائمة. - تطلب المعلمة من طلبة كل مجموعة وبشكل تشاركي مناقشة للأفكار المطروحة، والخروج بالأفكار الرئيسة (المهمات) التي ستكون محورًا للكتابة فيها حيث يتم إبقاء الأفكار الصحيحة وحذف الخاطئة منها. - يقوم رئيس المجموعة بتدوين الأفكار الرئيسة	- تتأكد المعلمة من إدراك الطلبة للمعلومات الأساسية عن استراتيجية الكتابة التشاركية. - مدى تقبل الطلبة لموضوع الكتابة التشاركية. -قدرة الطلبة على الاستجابة لتطبيق المهارات الكتابية المطلوبة. - ما المقصود بالأقمار الصناعية؟

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	المتفق عليها. – تقوم المعلمة ببعض المداخلات في حالة عدم توافق أفراد المجموعة على الأفكار الرئيسة التي ستكون محورًا للكتابة ونفترض أنها ما يلي: – فوائد الأقمار الصناعية في مجال الاتصالات. – فوائد الأقمار الصناعية في مجال الطقس. – فوائد الأقمار الصناعية في مجال علوم الفلك. – تكتب المعلمة المحاور السابقة على السبورة. – **المهمة الأولى:** تسأل المعلمة السؤال الآتي لطلبة المجموعة: ما فوائد الأقمار الصناعية في مجال الاتصالات. – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة بطرح فوائد الأقمار الصناعية في مجال الاتصالات وكتابتها في شكل خريطة مفاهيمية. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بحيث يقرأ كل واحد ماكتبه من المهمة الرئيسة، وتقويم ما أنجز بشكلٍ تشاركي وإجراء التعديلات المناسبة من حذف، وإضافة واستبدال للخروج بأهم فوائد الأقمار الصناعية في مجال الاتصالات وكتابتها وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – تطلب المعلمة من المجموعة كتابة فوائد الأقمار الصناعية في مجال الاتصالات بفقرة بشكل تساركي بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...) والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل – **المهمة الثانية:** تسأل المعلمة السؤال طلبة المجموعات: ما فوائد الأقمار الصناعية في مجال الطقس؟ – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة بطرح فوائد الأقمار الصناعية في مجال	
– أن يراعي التماسك والترابط بين الجمل والتراكيب اللغوية. – أن يستخدم الأدلة والشواهد المرتبطة بالموضوع. – أن يراعي التسلسل في عرض عناصر الموضوع.		– ملاحظة المعلمة المناقشة الأولية من طلبة المجموعة لأغراض التخطيط لإثراء المعاني. – ملاحظة المعلمة تقاسم المهمة الكتابية من طرف أفراد المجموعة بشكل متوازن وتوافق الجميع. – ملاحظة المعلمة الكتابة الفعلية الفردية للمهمة أو الجزئية منها. – مناقشة أفراد المجموعة للمهمة الكتابية المنجزة.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	الطقس وكتابتها في قائمة. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بحيث يقرأ كل واحد ماكتبه من المهمة الرئيسة، وتقويم ما أنجز بشكلٍ تشاركي وإجراء التعديلات المناسبة من حذف، وإضافة واستبدال للخروج بأهم فوائد الأقمار الصناعية في مجال الطقس وكتابتها وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – تطلب المعلمة من المجموعة كتابة فوائد الأقمار الصناعية في مجال الطقس بفقرة بشكل تشاركي بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...) والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل – **المهمة الثالثة:** تطرح المعلمة السؤال الآتي: ما فوائد الأقمار الصناعية في مجال علوم الفلك؟ – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة بطرح فوائد الأقمار الصناعية في مجال الفلك وكتابتها في قائمة على شكل خريطة مفاهيمية. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بحيث يقرأ كل واحد ما كتبه من المهمة الرئيسة، وتقويم ما أنجز بشكلٍ تشاركي وإجراء التعديلات المناسبة من حذف، وإضافة واستبدال للخروج بأهم فوائد الأقمار الصناعية في مجال الفلك وكتابتها وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – تطلب المعلمة من المجموعة كتابة فوائد الأقمار الصناعية في مجال الفلك بفقرة بشكل تشاركي بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال	

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...) والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل – تطلب المعلمة من الطلبة التركيز على بناء موضوع إنشاء في الموضوع المختار (الأقمار الصناعية) بحيث يتكون من مقدمة وعرض وخاتمة مناسبة بشكل تشاركي. – يبدأ كل فرد في المجموعة كتابة الموضوع بشكل فردي خلال فترة زمنية محددة. – تطلب المعلمة من كل مجموعة وبشكلٍ تشاركي مراجعة وتعديل ما كتب بشكل فردي عن موضوع (لأقمار الصناعية) بإثارة نقاش تشاركي (العصف الذهني) بحيث يتضمن توظيف مهارات التحدث من تلخيص، وإبداء رأي، وتدليل، وتقويم مجسدين بذلك معنى التشاركية بهدف إضافة الأحسن على ما استحسن. حيث تتم التعديلات والإضافات شبه النهائية للموضوع، والخروج بالمسودة التي تم كتابتها من الرئيس. – تكلف المعلمة الرئيس المنتخب (بناءً على قدرته الكتابية وصفاته القيادية التي يجمع بها معظم الإيجابيات المتفرقة في أفراد المجموعة)، بمراجعة المسودة وإجراء التعديلات اللازمة وتحريرها، وكتابتها بالشكل النهائي وقراءتها على المجموعة. – يسلم رئيس المجموعة الموضوع بشكله النهائي للمعلمة ليتم تصحيحه. *** في الحصة القادمة:** – تقوم المعلمة بإرجاع الموضوع المصحح للمجموعات. – يتم إجراء نقاش تشاركي بين المجموعات حول ما كتب من خلال عملية عصف ذهني تستخدم فيها أساليب البرهنة والاستدلال، وإصدار أحكام حول الموضوعات التي تم كتابتها تشاركيًا، ومعالجة الضعيف منها والاستفادة من التغذية الراجعة.	– تصحيح الموضوع. – أسئلة وأجوبة حول الموضوع من قبل المجموعات أنفسهم. تتابع المعلمة القراءة والمناقشة الزمرية بعد الكتابة من خلال العمل التشاركي من خلال بطاقة الملاحظة. – قدرة الطلبة على إتقان مهارات التحدث.
– تنمية مهارة إبداء الرأي لدى الطلبة.		

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

مذكرة درسية لتنفيذ درس في التعبير التحريري: قصة بعنوان (رحلة إلى أهرامات مصر) باستخدام استراتيجية الكتابة التشاركية

النتاجات	إجراءات التعلم والتعليم باستراتيجية الكتابة التشاركية	إجراءات التقويم
– أن يتعرف الطالب/الطالبة مفهوم الكتابة التشاركية وإجراءات تنفيذها.	– تعلن المعلمة ما ينبغي أن يقوم به الطلبة خلال الحصة وكيف ينفذون أعمالهم الكتابية والكلامية ضمن إطار مفهوم استراتيجية الكتابة التشاركية. – توجه المعلمة الطلبة إلى عملية توزيع أنفسهم في مجموعات كل مجموعة مكونه من (3) طالباً أو طالبة. – ينفذ الطلبة ما طلب منهم من خلال تشكيل المجموعات بتحديد رئيس لكل مجموعة.	– تتأكد المعلمة من إدراك الطلبة للمعلومات الأساسية عن استراتيجية الكتابة التشاركية.
– أن يتعلم الطالب/الطالبة كيفية اختيار القصة المناسبة للكتابة فيها بشكل تشاركي.	– تعرض المعلمة عدة مواضيع قصصية مثل قصة الرجل الشرير، قصة انقاذ لأطفال في غابة ضلوا الطريق قصة عمل إرهابي ، رحلة إلى أهرامات مصر. – تطلب المعلمة من المجموعات اختيار القصة التي تناسبهم للكتابة فيها ولنفترض قصة رحلة إلى أهرامات مصر.	– قدرة الطلبة على اختيار القصة المناسبة للكتابة فيها تشاركيًا.
– أن يتعلم الطالب/الطالبة كتابة القصة على شكل أحداث، مترابطة ومتسلسلة.	– تطرح المعلمة العناصر الأساسية للقصة واختلافها عن الميادين الأدبية الأخرى مثل الرواية والمقال والخاطرة... – تتحدث المعلمة عن أهرامات مصر تاريخيًا حتى يتولد لدى الطلبة معلومات متقاربة من حيث كتابة القصة ويجيب على الأسئلة المطروحة من قبل الطلبة حول الموضوع.	
– أن يتعلم الطالب/الطالبة تجزئة القصة إلى محاور.	– تطلب المعلمة من طلبة كل مجموعة بعقد جلسة عصف ذهني لإيجاد فهم مشترك حول الرحلة المفترضة إلى الأهرامات من أجل صياغتها بأسلوب قصصي وتحديد الأفكار الرئيسة لها على شكل خريطة مفاهيمية ولنفترض أنها ما يلي: – كتابة الأهداف الرئيسة من الرحلة. – وصف وكتابة المشاعر النفسية عند القيام برحلة إلى الأهرامات. – تخيل وكتابة المشاكل التي تواجه أفراد الرحلة ولنفترض أنها حدوث خلل فني في الطائرة نتيجة	– قدرة الطلبة على تجزئة القصة إلى محاور.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	الظروف الجوية. – وصف الأهرامات. – تخيل وكتابة مشاعر العودة إلى أرض الوطن بعد الانتهاء من الرحلة. – صياغة المحاور والأحداث السابقة بشكل قصصي. – تكتب المعلمة المحاور السابقة على السبورة. **المهمة الأولى:** – تسأل المعلمة السؤال الآتي لطلبة المجموعة: – ما الهدف الرئيسي من الرحلة. – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة ومن خلال عملية العصف الذهني تطبيق المهارات الذاتية لأفراد المجموعة بطرح الأهداف المختلفة لدى أفراد المجموعة وكتابتها في قائمة. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بشكل تشاركي. – يقرأ كل فرد في المجموعة ما كتبه من المهمة الرئيسة، بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية ،أدوات الربط، والاستفهام،...) لنسج أهداف القصة بشكل تشاركي والاستعانة بالمعلمة للخروج بجزء من النص القصصي. **المهمة الثانية:** – تطرح المعلمة السؤال الآتي: – تخيل وصف واكتب المشاعر النفسية عند القيام برحلة إلى الأهرامات. – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة وبشكل فردي كتابة مشاعره النفسية عند قيامه برحلة إلى الأهرامات. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) بشكل تشاركي. – يقرأ كل فرد في المجموعة ما كتبه من المهمة ، بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والاستفهام، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...)	
– أن ترتبط الأفكار والمعاني بالقصة. – أن يتعلم الدقة في رسم الكلمات المستخدمة. – أن يستخدم صور فنية لتزيين المعاني.		– ملاحظة المعلمة المناقشة الأولية من طلبة المجموعة لأغراض التخطيط لإثراء المعاني. – ملاحظة المعلمة تقاسم المهمة الكتابية من طرف أفراد المجموعة بشكل متوازن وتوافق الجميع. – مناقشة أفراد المجموعة للمهمة الكتابية المنجزة. – ملاحظة المعلمة الكتابة الفعلية الفردية للمهمة أو الجزئية منها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	والاستعانة بالمعلمة للخروج بجزء من النص القصصي على شكل فقرة. **المهمة الثالثة:** – تطلب المعلمة من الطلبة تنفيذ النشاط الآتي: – تصور المشاكل التي قد تواجه أفراد الرحلة ولنفترض أنها حدوث خلل فني في الطائرة نتيجة الظروف الجوية. – يبدأ طلبة المجموعة وبشكل فردي تصور حدوث فني في الطائرة نتيجة الظروف الجوية وكتابته. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي)، وكتابتها بفقرة وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – يقرأ كل فرد في المجموعة ما كتبه من المهمة الرئيسة، بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني، واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والاستفهام، والجمل الابتدائية والخبرية والاستدلالية...)والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل. –**المهمة الخامسة:** – تعرض المعلمة صورة لأهرامات مصر. – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة وبشكل فردي وصف ما في الصورة كتابةً. – ينفذ الطلبة ما طلب منهم بشكلٍ فردي. – يقرأ كل فرد في المجموعة ما كتبه من المهمة الرئيسة، بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والاستفهام، والتعجب...)والاستعانة بالمعلمة للخروج بالأفضل. –**المهمة السادسة:** تطلب المعلمة تنفيذ النشاط الآتي كتابة: – تخيل وترجمة مشاعر العودة إلى أرض الوطن بعد الانتهاء من الرحلة. – تطلب المعلمة من طلبة المجموعة وبشكل فردي – تخيل وترجمة مشاعر العودة إلى أرض الوطن بعد	

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

	الانتهاء من الرحلة. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة مناقشة ما أنجز (بشكل فردي) وصياغته العمل بفقرة وفق التسلسل المنطقي بشكل تشاركي. – يقرأ كل فرد في المجموعة ما كتبه من المهمة الرئيسة، بحيث يتم الأخذ بالتعديلات التي يطرحها أفراد المجموعة من خلال عملية العصف الذهني واستغلال المهارات الكتابية الفردية مثل: (أدوات الربط، والاستفهام خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية..) والاستعانة بالمعلمة للخروج بالفقرة الأفضل. **-المهمة السابعة** – تطلب المعلمة تنفيذ النشاط الآتي كتابة: – صياغة المحاور والأحداث السابقة بشكل قصصي. – تطلب المعلمة من أفراد المجموعة صياغة المهام السابقة والتي تشكل في مجموعها قصة بعنوان (رحلة إلى الأهرامات) موضحاً لهم أهمية إبراز عناصر القصة التي تم التمهيد لها في بداية القصة والخروج بنص أدبي قصصي بشكل فردي. – يقرأ كل فرد في المجموعة القصة التي كتبها والتي اجتهد أن يضمنها المهام السابقة. – يتم مناقشة جميع القصص الفردية من قبل المجموعة بشكل تشاركي بحيث يتم الأخذ بالأفضل منها أو بأجزاء منها. – تطلب المعلمة من رئيس المجموعة صياغة القصة بشكلها النهائي وقراءتها على المجموعة حتى يتم تعديلها بشكلها النهائي. – يتم تسليمها للمعلمة لتصحيحها. ***الحصة القدمة** – يتم مناقشة القصة النهائية من قبل المعلمة والطلبة بشكلٍ تشاركي مبرزين نقاط القوة، والضعف، وجمالية النص القصصي، وامتلاكه أو فقدانه لعناصر القصة حتى يتشكل الفكر الأدبي القصصي لدى الطلبة كتجربة بالإضافة إلى ما يمتلكه الطالب/الطالبة بالأصل من مهارات أدبية أو هواية كتابية أو حس قصصي أو تذوق لكل ما سبق.	
– أن يتعلم الطالب/الطالبة كتابة نص أدبي قصصي مبرزين فيه عناصر القصة. – أن يتفاعل الطالب/الطالبة مع موضوع التحدث . – أن يقدم الكلام بطلاقة وسرعة مناسبة. – يلون صوته وفقًا للمعاني والتراكيب والأنماط اللغوية.		– تصحيح القصة. – أسئلة وأجوبة حول الموضوع من قبل المجموعات أنفسهم. – تتابع المعلمة القراءة والمناقشة الزمرية بعد الكتابة من خلال بطاقة الملاحظة. – قدرة الطلبة على إتقان مهارات التحدث.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

بطاقة ملاحظة:

تهدف إلى تثبت المعلمة في المجموعة التجريبية من أن أفراد المجموعة التشاركية ينجزون مهمتهم وفق العمليات الآتية:

- حدوث مناقشة شفوية أولية بين طلبة المجموعة بقصد التخطيط لتنفيذ المهمة.
- تقاسم المهمة الكتابية من طرف أفراد المجموعة بشكل متوازن وتوافق الجميع.
- مناقشة أفراد المجموعة للمهمة الكتابية المنجزة للتأكد من ملاءمتها.

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (7)

اختبار التحدث

عزيزتي المعلمة:

للكشف عن أثر استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

أعدت الباحثة اختبار مهارات التحدث ممثلة في: العرض، والتلخيص، والتدليل، وإبداء الرأي روعي في اختيار فقراته أن تتضمن تراكيب، ومضامين، وسياقات تتطلب من المتحدث توظيف هذه المهارات، بهدف قياس أداء الطلبة فيها، وتأمل الباحثة تنفيذ اختبار مهارات التحدث الموقفي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق التعليمات الآتية:

- يعطى الطلبة عينة الدراسة تعليمات التحدث.
- تطلب المعلمة من الطلبة الخروج من الصف.
- ينادى على الطلبة بشكل فردي .
- تسأل المعلمة عن مضامين الفقرة الأولى، يجيب الطالب/الطالبة عن مضامين الفقرة بحدود دقيقة، ثم تسأل عن مضامين الفقرة الثانية والثالثة، وهكذا حتى ينتهي الطالب/الطالبة من الإجابة عن جميع الفقرات، ملتزمًا بالوقت (8) دقائق.
- تسجيل حديث الطلبة (مصورًا).
- يجلس الطالب/الطالبة بعد الانتهاء من التحدث والإجابة داخل الصف، ليأتي الطالب الذي يليه، وهكذا.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

اختبار التحدث

فقرة (1): استمع إلى العبارة الآتية ثم أجب شفويًا عن الأسئلة التي تليها:

"ستقيم المدرسة حفلة للطلبةِ الخرجين، وطلبَ منك التحدثَ إليهم بهذه المناسبة"

- أعطِ مثالاً واحدًا لكلَ نمطٍ لغوي من الآتية يرتبطُ بالعبارةِ السابقةِ مظهرًا التلوينَ الصوتي المناسب: جملة افتتاحية، جملة ختامية.

فقرة (2): اقرأ القصة الآتية ثم أجب شفويًا عن السؤال الذي يليها:

جاءَ رجلُ إعربيُ إلى الخليفةِ المعتصم فيحيَيه، ويسأله المعتصم عن أنبائه فيقولُ له: يا أميرَ المؤمنين، كنت بعمورية، فرأيتُ بسوقها امرأةً عربيةً مسلمةً، تساومُ روميًا في سلعةٍ، وحاول أن يتغفَلها ، ففوتتْ عليه غرضَه، فأغلظَ عليها فردت عُدْوانَه بمثلِه، فلطمها على خدِها وكادت تتخلعُ منها أسنانها، وتجحظُ عيناها، فصاحتْ في لهفةٍ: وامعتصماه.

فقال الروميُ في سخريةٍ: انتظريه حتى يجيء إليكِ على فرسٍ أبْلقٍ وينْصرك. عندئذٍ اربدَ وجه المعتصم، وبدا الجِدُ في نظراته، وإذا بالمعتصمِ ينظرُ إلى ناحيةِ عموريةَ قائلاً في غضبٍ: لبيكِ أيَتها المرأةُ الحرة، لقدْ سمعَ المعتصمُ صيَاحكِ ونِداءكِ.

(من كتاب البداية والنهاية الجزء العاشر/ إسماعيل بن عمر بن كثير)

- أعد صياغة القصة بلغتك الخاصة مراعيًا التسلسل المنطقي في تقديم الأحداث.

(مهارة العرض)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فقرة (3): استمع للنص الآتي ثم أجب شفويًا عن الأسئلة التي تليها :

عن أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال: " أقبلَ رجلُ على النبي – صلى الله عليه وسلم– ذاتَ يومٍ فقالَ له: عندي دينارٌ، فقال أنْفِقْه على نفْسِك. قالَ الرجلُ: عندي غيرَه. قال :أنْفِقْه على أهْلِــك، قالَ الرجلُ: عندي غيرَه. قال: أنْفَقْه على ولَديْك. قالَ الرجلُ: عندي غيرَه. قالَ النبيُ – صــلى الله عليه وسلم– : فأنْتَ أبْصَرُ، لمْ يأْمُرءه أنْ يتصدقَ به، ولمْ ينْهَهُ عن هذه الصدَقة، وإنَما تَرَكَ له أنْ يُنْفِقْهُ عنْ بَصيرةٍ في أمْرِ دينِه ودُنْياه" (صحيح أبي داود).

- ضع عنوانًا ملائمًا للنص.
- استخلص ثلاث أفكار من النص.

فقرة (4): استمع الفقرة الآتية ثم أجب شفويًا عن الأسئلة التي تليها :

إن الله – عز وجلَ – جعلَ الناسَ زوجين: ذكرًا وأنثى، وجعلَ النباتَ زوجين: ذكــرًا وأنثــى، وجعلَ كلَ ما نعْلَم، وكلَ ما لا نعْلَم زوجين: ذكرًا وأنثى.

- احذف الكلام الحشو في الفقرة السابقة.
- أعد صياغة الفقرة السابقة بجملة من إنشائك بعد حذف العبارة.

(مهارة التلخيص)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

فقرة (5): استمع للفقرة الآتية ثم أجب عن السؤال الذي يليها:

إنَ من أهمِ ما يجبُ أن يحرصَ المربيُ عليه تعريفُ الولد بحقِ والديْه عليْــه، وذلِــكَ ببرِهِمــا وطاعَتِهما والإحسانِ إليهما والقيامِ بخدْمَتِهما، ورِعايةِ شيْخوخَتِهما، وعدمِ رفْعِ الــصوتِ فــوقَ صوتِهما، والدعاءِ لهُما بعدَ مَماتِهِما... إلى غيرِ ذلكَ منْ أهمَ الحقوقِ الواجبة، والآدابِ الأبويــة اللازمة.

- هات دليلاً من القرآن الكريم، والحديث الشريف يؤكد احترام الوالدين.

فقرة (6): إقرأ الموضوعات الآتية واذكر شاهدًا واحدًا يرتبط بكل موضوع منها:

"إتقان العمل"، "إفشاء السلام"، "الاستئذان"، "العلم".

(مهارة التدليل)

فقرة (7): استمع للعبارتين الآتيتين ثم أجب عن الأسئلة التي تليهما:

العبارة الأولى: تفضيل الصمت على الكلام. **العبارة الثانية:** تفضيل الكلام على الصمت.

- أي العبارتين برأيك أفضل ؟

- وضح رأيك مدعمًا بمثال من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف.

فقرة (8): استمع إلى الفقرة الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

كنت صديقًا لطالبينِ من طلابِ صَفَكَ، ثبتتْ محَبتِكم في قلوبِكم، حتى تطورتْ إلى معْنى الأخوة، وصارَ كل واحد منكم يُؤْثر الآخرَ على نفسه، وفي يومٍ من الأيام، فقد أحدُ أصدقائك نقودَه واتَهم صديقَك الآخر بسرقَتِها، دون أن يتأكدَ من ذلك.

- ما رأيك فيما فعله صديقك ؟افترض أنك أنت مكان صديقك فماذا ستفعل ؟

(مهارة إبداء الرأي)

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (8)

اختبار الكتابة

عزيزي الطالب/ الطالبة

تحية طيبة وبعد

لقد تمَ تصميم الاختبار الذي بين يديكَ/يديكِ لخدمة أغراض البحث واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في مناهج اللغة العربية وأساليب التدريس، ويهدف إلى معرفة مدى قدرتك على كتابة موضوع تعبير، ومدى إلمامك بمهارات الكتابة وذلك بهدف استخدام استراتيجية الكتابة التشاركية لتحسين أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في الكتابة.

تعليمات الإجابة

اقرأ الموضوع الآتي بتأنٍ، وحلله واكتب خمس أفكار رئيسة تكون محورًا للكتابة حوله، محاولاً تدعيم الموضوع بما لديك من معلومات، وأعطِ أمثلة من آيات قرآنية و أحاديث، و أمثال عربية، و أفكار استنباطية للخروج بموضوع يليق بفكرك، موظفًا قدراتك اللغوية والكتابية، التي تعلمتها سابقًا في كتابة الموضوع.

الموضوع: اكتب بما لا يقل عن خمسة عشر سطرًا عن " رحلة مدرسية قمت بها في ربوع الأردن ".

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (9)

مهارات التحدث والمؤشرات السلوكية الدالة عليها

الاسم:

الجنس: ذكر/أنثى

الرقم	المهارة	المؤشرات السلوكية	الدرجة				
			ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف
1	مهارة العرض	1- يلون صوته وفقًا للمعاني والتراكيب والأنماط اللغوية.					
		2- يقدم الكلام بطلاقة وبسرعة مناسبة للجمهور.					
		3- يراعي التسلسل المنطقي في تقديم الأفكار والأحداث.					
		4- يوظف الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة أثناء التحدث.					
2	مهارة التلخيص	1- يحدد الأفكار الأساسية محورًا لبناء ملخصه.					
		2- يصوغ الأفكار بلغته مراعيًا الصحة اللغوية.					
		3- يوظف الألفاظ والعبارات اللغوية الجامعة.					
		4- يستخدم أساليب الإيجاز غير المخل في تقديم الملخص.					
3	مهارة التدليل	1- يسوق الأدلة والشواهد المرتبطة بموضوع التحدث.					
		2- يستخدم أساليب الشرح والتفسير لمزيد من الإيضاح.					
		3- يوظف أساليب الإقناع والتأثير في جمهور المتلقين.					
		4- يستخدم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو المعارضة لأفكار الآخرين.					
4	مهارة إبداء الرأي	1- يتبنى مواقف شخصية أو ذاتية حيال القضايا والمواضيع مدار التحدث.					
		2- يقدم آراء وحلولاً غير مألوفة للمشكلات موضع التحدث.					
		3- يصدر أحكامًا مناسبة إزاء الأحداث والآراء المتناولة.					
		4- يبين جوانب القوة والضعف في الموضوعات مدار التحدث.					

ممتاز= 5 جيد جدً= 4 درجات جيد= 3 درجات

مقبول= 2 درجة ضعيف= 1 درجة واحدة

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (10)

مهارات الكتابة والمؤشرات السلوكية الدالة عليها

الاسم:

الجنس: ذكر/ أنثى

الرقم	المهارة	المؤشـــــرات الســـــلوكية	الدرجـــــــــــة				
			ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف
1	اختيار المفردات	1- انتماء الكلمات والمصطلحات لموضوع الكتابة.					
		2- استخدام الكلمات الرابطة.					
		3- استخدام الكلمات في صورتها الفصيحة.					
		4- الدقة في رسم الكلمات المستخدمة.					
2	بناء التراكيب	1- تحري الدقة اللغوية في تأليف الجمل وبنائها.					
		2- مراعاة التنويع في الجمل المستخدمة من حيث النوع.					
		3- توظيف الأنماط اللغوية المناسبة للسياقات.					
		4- التماسك والترابط بين الجمل والتراكيب المكتوبة.					
3	بناء الفقرة	1- اشتمال الفقرة على فكرة رئيسة.					
		2- تضمين الفقرة جملة الموضوع .					
		3- وجود تفاصيل وشروحات داعمة للفكرة .					
		4- استخدام أدلة وشواهد مناسبة.					
4	بناء النص	1- تنظيم النص في فقرات متوازنة (مقدمة- عرض- خاتمة) .					
		2- مراعاة التسلسل في عرض عناصر الموضوع .					
		3- استخدام علامات الترقيم المناسبة.					
		4- استخدام صور فنية لتزيين المعاني.					

ممتاز= 5 درجات **جيد جدًا= 4 درجات** **جيد= 3 درجات**

مقبول= 2 درجة **ضعيف= 1 درجة واحدة**

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (11)

جدول مواصفات اختبار التحدث بصورته النهائية

الرقم		المهارات / الفقرات	فقرة (1)	فقرة (1)	فقرة (1)	فقرة (1)	فقرة (1)	فقرة (1)	فقرة (1)	فقرة (1)
1	مهارة العرض	1- يلون صوته وفقًا للمعاني والتراكيب والأنماط اللغوية.	×	×						
		2- يقدم الكلام بطلاقة وبسرعة مناسبة للجمهور.	×	×						
		3- يراعي التسلسل المنطقي في تقديم الأفكار والأحداث.	×	×						
		4- يوظف الإيماءات والحركات الجسدية المصاحبة أثناء التحدث.	×	×						
2	مهارة التلخيص	1- يحدد الأفكار الأساسية محورًا لبناء ملخصه.			×	×				
		2- يصوغ الأفكار بلغته مراعيًا الصحة اللغوية.			×	×				
		3- يوظف الألفاظ والعبارات اللغوية الجامعة.			×	×				
		4- يستخدم أساليب الإيجاز غير المخل في تقديم الملخص.			×	×				
3	مهارة التدليل	1- يسوق الأدلة والشواهد المرتبطة بموضوع التحدث.					×	×		
		2- يستخدم أساليب الشرح والتفسير لمزيد من الإيضاح.					×	×		
		3- يوظف أساليب الإقناع والتأثير في جمهور المتلقين.					×	×		
		4- يستخدم الحجج والبراهين المنطقية في مواقف التأييد أو المعارضة لأفكار الآخرين.					×	×		
4	مهارة إبداء الرأي	1- يتبنى مواقف شخصية أو ذاتية حيال القضايا والمواضيع مدار التحدث.							×	×
		2- يقدم آراء وحلولاً غير مألوفة للمشكلات موضع التحدث.							×	×
		3- يصدر أحكامًا مناسبة إزاء الأحداث والآراء المتناولة.							×	×
		4- يبين جوانب القوة والضعف في الموضوعات مدار التحدث.							×	×

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit

الملحق (12)

جدول مواصفات اختبار الكتابة بصورته النهائية

عدد المهارات			التذكر	الفهم	التطبيق	مجموع المهارات	مجموع الدرجات
المهارات	عدد المهارات الفرعية						
اختيار المفردات	4	المهارة	2	1	1	4	20
		الدرجة	10	5	5		
بناء التراكيب	4	المهارة	1	2	1	4	20
		الدرجة	5	10	5		
بناء الفقرة	4	المهارة	1	1	2	4	20
		الدرجة	5	5	10		
بناء النص	4	المهارة	1	1	2	4	20
		الدرجة	5	5	10		
المجموع النهائي	16						80

All Rights Reserved - Library of University of Jordan - Center of Thesis Deposit